



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**RELACIÓN ENTRE LA ANSIEDAD SOCIAL, LA  
AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA Y EL  
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDANTES  
UNIVERSITARIOS.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A N:

**MARÍA GRISELDA MARTÍNEZ ALMARAZ  
MIRIAM YADIRA PULIDO XICOTENCATL**

**JURADO DE EXAMEN**

DIRECTORA: DRA. BERTHA RAMOS DEL RÍO

COMITÉ: LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMIREZ

DR. CARLOS GONZALO FIGUEROA LÓPEZ

DRA. ANA MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ

DR. PEDRO WOLFGANG VELASCO MATUS



CIUDAD DE MÉXICO

ENERO 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México por formarnos como profesionistas, brindarnos conocimiento, así como las experiencias adquiridas y la oportunidad de pertenecer a la máxima casa de estudios de México.

Queremos agradecer especialmente a la Dra. Bertha Ramos del Rio, directora de la presente investigación, principalmente por otorgarnos su confianza, por guiarnos y brindarnos su tiempo, apoyo, paciencia, visión y conocimiento, sin los cuales la realización de este proyecto no hubiera sido posible.

Así mismo, agradecemos al Dr. Pedro Wolfgang Velasco Matus por asesorarnos, por su conocimiento, y su total disponibilidad al brindarnos parte de su valioso tiempo.

A nuestros asesores y miembros del jurado por las recomendaciones y aportaciones en pro de la mejora de nuestro trabajo.

Finalmente, le dedicamos un agradecimiento especial a los profesores: Héctor Santiago, Enriqueta Rueda, Ángeles Martínez, Raúl García, Guillermina Netzahuatl, Joel Sánchez, Rafael Peñaloza, Rubén Lara Piña y al personal de servicios escolares por el apoyo que nos fue brindado durante la fase de recolección de datos, gracias al cual fue posible la realización de esta investigación.

## **AGRADECIMIENTOS PERSONALES**

**María Griselda Martínez Almaraz**

A mi querido padre, por apoyarme en cada decisión que he tomado, por haberme enseñado con su ejemplo a ser responsable y dedicada. Por brindarme su confianza, apoyándome incondicionalmente y sobre todo por enseñarme a valorar y disfrutar de los pequeños detalles que te brinda la vida.

A mi querida madre, por estar apoyándome siempre, por confiar en mí, por brindarme su amor y comprensión. Por cuidarme y protegerme en todo momento, inspirándome con su dedicación y esfuerzo a lograr todo lo que me proponga.

A mis hermanos, por brindarme su apoyo y comprensión en las decisiones que he tomado, por otorgarme su paciencia y sobre todo por confiar en mí.

A mis sobrinos, por apoyarme y comprenderme, por estar a mi lado incondicionalmente, enseñándome que siempre existe algo nuevo que aprender.

Por último, quiero agradecer a mi mejor amiga y compañera Yadira, por brindarme su amistad, confianza y comprensión, además de enseñarme a enfrentar retos cada vez más grandes

## **Miriam Yadira Pulido Xicotencatl**

Este proyecto de investigación supuso un gran reto para mí y al mismo tiempo me ha llenado de una gran satisfacción. Satisfacción que no hubieran sido posible sin el apoyo, esfuerzo, paciencia y amor de las personas más importantes en mi vida. Por lo que, expreso mi profundo amor y agradecimiento:

**A mi madre, Miriam.** Por acompañarme en cada paso que he dado, por respetar y apoyar cada decisión que he tomado. Por estar siempre a mi lado, apoyándome, sosteniéndome y cuidándome desde el primer día de mi vida, pese a los obstáculos que se han presentado en nuestras vidas.

**A mi padre, Miguel.** Por representar un gran ejemplo a seguir, por brindarme apoyo incondicional y haberme formado y guiado en cada etapa de mi vida. Por ayudarme en la realización de mis proyectos y siempre confiar en mi capacidad para realizar mis sueños.

**A mis hermanas, Anita y Yessi.** Por acompañarme cada noche y animarme cada día a cumplir mis objetivos. Por escucharme y brindarme su amor y comprensión. Por estar en mi vida y compartir conmigo sus momentos de alegría y tristeza.

**Al gran amor de mi vida, Andrés.** Por acompañarme y amarme a lo largo de estos casi doce años. Por ser mi confidente, mi sostén, mi gran apoyo, mi consejero, mi familia, mi Amor y mi guía. Por caminar a mi lado y enfrentar conmigo los retos más difíciles de mi vida. Te amo.

Gracias a ustedes me he convertido una gran mujer y profesionista, espero tener la oportunidad de seguir compartiendo con ustedes cada paso de mi vida.

También agradezco al resto de mi familia, porque a pesar de la adversidad siempre me han brindado su apoyo y cariño.

Así mismo, quiero brindarle un agradecimiento especial a mi **gran amiga y compañera, Griselda** Por escucharme y apoyarme en todo momento y por decidir emprender esta gran aventura conmigo.

# ÍNDICE

## **RESUMEN**

## **INTRODUCCIÓN**

### **1. ANSIEDAD SOCIAL**

#### **1.1. Conceptualización**

#### **1.2. Principales características, síntomas y manifestaciones**

1.2.1. Sistema de respuesta cognitivo

1.2.2. Sistema de respuesta fisiológico

1.2.3. Sistema de respuesta conductual

#### **1.3 Clasificación**

#### **1.4. Factores asociados**

1.4.1. Biológicos

1.4.2. Socioculturales

1.4.3. Psicológicos

#### **1.5. Epidemiología**

#### **1.6. Comorbilidad**

#### **1.7. Evaluación**

#### **1.8. Tratamiento**

1.8.1. Psicológico

1.8.2. Farmacológico

### **2. AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA**

#### **2.1. Conceptualización**

#### **2.2. Fuentes de la autoeficacia**

2.2.1. Experiencias de éxito

2.2.2. Experiencia vicaria

2.2.3. Persuasión verbal

2.2.4. Los estados fisiológicos y emocionales

#### **2.3. Procesos psicológicos relacionados**

2.3.1. Cognitivos

2.3.2. Motivacionales

2.3.3. Afectivos

2.3.4. Selectivos

#### **2.4. Autoeficacia y la educación.**

### **3. RENDIMIENTO ACADÉMICO**

3.1. Conceptualización.

3.2. Evaluación.

3.3. Factores asociados

3.4. Rendimiento académico y ansiedad social.

3.5. Rendimiento académico y autoeficacia académica percibida.

### **4. METODOLOGÍA**

4.1. Justificación y Planteamiento del problema

4.2. Objetivos

4.3. Hipótesis

4.4. Método

### **5. RESULTADOS**

### **6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **7. REFERENCIAS**

### **8. ANEXO**

## Resumen.

En el contexto educativo, las creencias que mantengan los estudiantes respecto a sus capacidades o habilidades influyen sobre la cantidad de ansiedad generada, en situaciones que considere difíciles; así como en su rendimiento escolar. Las creencias de autoeficacia influyen en las elecciones que realizan los estudiantes, determinan cuánto esfuerzo invertirá para completar la tarea, y predice cuánto tiempo persistirá en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones difíciles, además de influir en el aprendizaje y el rendimiento académico. El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre la ansiedad social, la autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico en estudiantes de pregrado; así mismo, describe la presencia de estas variables en la muestra y su diferencia conforme avanzan en el curso de los semestres de la carrera. Se realizó un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional correlacional-causal; en el que participaron 350 estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, cuyas edades oscilaban entre los 17 y 25 años muestra intencional y voluntaria. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario de Ansiedad Social para adultos (CASO A-30), Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve (Brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale, BFNE) y el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA). El análisis de los resultados se realizó por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 23. Los resultados encontrados indican que existen correlaciones negativas estadísticamente significativa entre los factores que componen la ansiedad social y la autoeficacia académica percibida; además de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los componentes de la autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico. Por otro lado, las diferencias entre grupos indican que la ansiedad generada por la expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo disminuye significativamente conforme avanzan los semestres; la autoeficacia percibida para realizar actividades académicas de insumo para el aprendizaje, actividades académicas orientadas a la producción y las actividades académicas de interacción para el aprendizaje aumenta significativamente conforme avanzan los semestres. Finalmente, de manera congruente con las correlaciones, el rendimiento académico también aumenta al avanzar en la trayectoria escolar. Es así que, la relación entre las creencias mantenidas por los estudiantes respecto a sus capacidades o académicas, influyen en la ansiedad generada en situaciones que ellos consideran difíciles, lo que además repercute en su rendimiento académico.

Palabras clave: *ansiedad social, autoeficacia académica, rendimiento académico, estudiantes universitarios.*

## **INTRODUCCIÓN**

Las personas se encuentran en una constante búsqueda de desarrollo personal, en la que incursionan desde su infancia al iniciar su vida escolar. A lo largo de esta búsqueda se realizan elecciones, se desarrollan capacidades y se direcciona el curso de su vida con el fin de mejorar sus condiciones de vida, obtener satisfacción personal y mayor bienestar personal y social.

Este bienestar contempla diversos aspectos ligados entre los que destacan los cognitivos, sociales, biológicos, emocionales y afectivos. Así mismo, existen procesos que impactan en el desarrollo de este bienestar al influir en la toma de decisiones, motivación, elección de conductas y la interpretación de las experiencias en diversos contextos.

En el contexto académico, existe un creciente interés por descubrir, describir, medir y modificar estos procesos que constituidos por factores cognitivos, sociales y comportamentales favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y, por ende, en su futura vida profesional. Así mismo, se busca conocer la relación de estos factores en pro del desarrollo de su bienestar integral.

Sobre esta línea, las creencias de autoeficacia adquieren gran importancia, al afectar a la conducta humana de varias maneras. En el contexto escolar, estas creencias influyen en las elecciones que hacen los estudiantes y las conductas que realizan para seguirlas, motiva al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado y a evitar las tareas en las que no se siente de esa manera; así mismo, determina cuánto esfuerzo realizará el estudiante para efectuar la tarea, y predice cuánto tiempo perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas (Canto, 1998).

Dicho lo anterior, es notable que la percepción en alguna medida, controle lo que le sucede a las personas y lo que hacen. En muchos casos, el nivel de motivación, los estados afectivos y las conductas personales se basan más en lo que la persona piensa sobre las situaciones, por lo que, puede influir en la dirección de una conducta, en la persistencia y los esfuerzos necesarios para tener éxito en múltiples ámbitos; también, en el aprendizaje y el rendimiento académico (Camposeno, 2012). Precisamente, la elección de una carrera universitaria y el desarrollo de la misma son un ejemplo del poder de las creencias de autoeficacia para afectar el curso de la vida a través de procesos relacionados con la elección y motivación (Bandura, 1994).

Este sistema interno de creencias proporciona un marco referencial determinante de la percepción, regulación y evaluación de la conducta de las personas (Hernández y Barraza, 2013). De manera que, las creencias que las personas poseen acerca de su eficacia para controlar los eventos que afectan sus vidas, influyen en las elecciones que realizan, en sus aspiraciones, en el nivel de esfuerzo y perseverancia, en la resistencia a la adversidad, en la vulnerabilidad al estrés, en la depresión y el desempeño (Bandura, 1997).

De manera semejante, la interacción social es clave en el curso del desarrollo personal, por lo que el miedo persistente y acusado ante una amplia variedad de situaciones sociales; específicamente, si este miedo está dirigido a la evaluación negativa respecto a la propia ejecución en las situaciones sociales, por parte de las demás personas (Antona Casas, 2009; APA, 2014; OMS, 1992), característica principal de la ansiedad social, impacta significativamente en el bienestar personal en los diversos contextos en los que se desarrolla el individuo.

Este temor se puede generar a partir de diversas experiencias que involucran competencias sociales y anticipaciones de errores interpersonales que produzcan críticas y desaprobación (Antona, 2009; Chávez y Castaño, 2008); experiencias que se ven filtradas por la percepción.

En el contexto educativo, los alumnos pueden sentirse presionados por obtener un buen rendimiento académico, provocando en ellos ansiedad, de modo que, dependiendo de los niveles de ansiedad del estudiante, esta tendencia puede afectar notablemente su desempeño académico (Jadue, 2001). Altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, teniendo como consecuencia deterioro en el rendimiento escolar (Newcomer 1993 en López, 2018).

El sentir ansiedad en una variedad de situaciones indispensables en el desempeño académico, como el temor a hablar en el salón de clases, delante de sus compañeros o cuando hay personas de autoridad en el aula, ser llamado por el profesor, dialogar con el profesor, la presión de los compañeros, etc., impacta de manera significativa en la percepción de las capacidades académicas que el alumno cree poseer y al mismo tiempo influye en el rendimiento que mantenga en este contexto.

De manera que si el estudiante, se juzga capaz y confía en sus habilidades de ejecución de una tarea específica, esta autopercepción contribuirá al éxito de su desempeño, por lo tanto, podría decirse que el éxito esperado en el logro de una meta se relaciona de manera directa con las expectativas de resultado que anticipa el estudiante (Hernández y Barraza, 2013). Sin embargo, si estas creencias se filtran a través del miedo a ser evaluados negativamente o son negativas y favorecen este miedo, el desempeño que mostrará el estudiante será bajo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un conjunto de dimensiones del cual uno de los más importantes lo constituye el rendimiento académico del alumno. Dicho rendimiento, generalmente, se valora en un continuo, cuyos extremos van del buen al mal rendimiento; en consecuencia, se le ubica en una dualidad de éxito y fracaso, por lo que descansa prioritariamente en la evaluación sumativa (Becerra, 2015). Así mismo, el rendimiento académico es la conjugación de distintos factores multicausales que influyen en el resultado académico, en el que interactúan elementos sociodemográficos, psicosociales, pedagógicos, institucionales y socioeconómicos (Montero Villalobos, 2004b en Garbanzo, 2013), el conocer estos factores y su relación es sustancial si se busca favorecerlo.

En el primer capítulo se aborda el constructo de Ansiedad Social, se describen las principales características, síntomas y manifestaciones tanto del sistema de respuesta cognitivo, fisiológico y conductual, así mismo se aborda su clasificación y los factores asociados, además de exponer cifras difundidas por organismos oficiales relacionadas con la epidemiología y la comorbilidad, finalmente en evaluación se mencionan instrumentos para recolección de información. En cuanto al tratamiento se aborda tanto de manera psicológica como farmacológica.

El segundo capítulo, Autoeficacia Académica Percibida, se expone el modelo de autoeficacia de Bandura, además se describen las principales fuentes de autoeficacia y los procesos psicológicos relacionados, así mismo se mencionan el efecto en la conducta del estudiante en el contexto educativo. El Rendimiento Académico conforma el tercer capítulo, en donde se describe la estrecha relación que mantiene con la evaluación del aprendizaje, y los factores asociados, además de describir la relación que mantiene con respecto a la ansiedad social y la autoeficacia académica percibida.

En el capítulo de la metodología se describen elementos relacionados con la organización del estudio: Justificación y planteamiento del problema, objetivos, hipótesis propuestas, variables y método. En la sección método se describe el diseño, los participantes, los instrumentos utilizados así como el procedimiento. En el capítulo cinco se presentan los resultados del análisis estadístico de esta investigación. En el siguiente capítulo se muestra la Discusión y Conclusiones, y las recomendaciones de esta investigación, lo que podrá dirigir a futuras investigaciones. Finalmente se presentan las Referencias utilizadas y los Anexos que se ocuparon en la presente investigación.

La presente investigación tuvo como objetivo general: Determinar la relación entre la ansiedad social, la autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico en estudiantes de pregrado conforme avanzan en el curso de los semestres de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

## **1. ANSIEDAD SOCIAL**

Uno de los aspectos más importantes del comportamiento humano son las relaciones interpersonales; estas interacciones le permiten al ser humano adaptarse a su ambiente, aprender e integrarse satisfactoriamente a la sociedad en la que está inmerso. Al ser la interacción social tan importante en el desarrollo personal es relativamente frecuente que ante determinadas situaciones de interacción las personas presenten ansiedad (Jadue, 2001).

Cuando la ansiedad es muy intensa, no guarda relación con la realidad del temor experimentado o no acaba por extinguirse tras unos minutos de interacción o tras la exposición repetida a situaciones sociales, adquiere una significación clínica dado que interfiere negativamente en la calidad de vida de las personas (Echeverría y Salaberría, 1999). De manera que, el miedo excesivo, la evitación de un gran número de situaciones de interacción social y la repercusión negativa en la vida diaria, causada por sus temores sociales, constituyen características principales que distinguen a la ansiedad social de otros trastornos psicopatológicos como la agorafobia, trastorno de ansiedad generalizada o alguna fobia específica (Rapee, Sanderson y Barlow, 1988 en Jadue, 2001).

### **1.1. Conceptualización.**

Uno de los problemas con los que se enfrenta cualquier trabajo en este contexto es el relativo a la definición y operacionalización de este constructo derivado de las diferencias en la denominación del trastorno de ansiedad social a lo largo de la evolución teórica; así como, en su conceptualización actual en los distintos sistemas nosológicos.

En primer lugar, el término *phobie du situations sociales* (fobia a las situaciones sociales) fue acuñado inicialmente en el año 1909 por Janet con el fin de argumentar la teoría de las regresiones funcionales, haciendo referencia a una fobia situacional que se estudiaba en pacientes que manifestaban miedo a hablar en público, escribir mientras le observaban o tocar el piano (Vallejo y Bataller, 1998 en Antona, 2009).

Sin embargo, este trastorno fue olvidado durante más de medio siglo y no se retomó hasta el año 1966 por Marks y Gelder, quienes nombraron y establecieron a la fobia social como categoría diagnóstica (Zubeidat, 2005) y además, la caracterizaron sobre la base del temor relacionado con una serie de situaciones de desempeño social como hablar, escribir, beber, temblar, ruborizarse o comer ante la presencia de otras personas, siendo crucial el temor a verse en ridículo ante los demás (Antona, 2009; Zubeidat, Salinas y Sierra, 2007). Esta definición logró diferenciar a la fobia social de otros trastornos de ansiedad y es bastante similar a la delimitación conceptual que existe hoy día.

Para reconocer a la fobia social como una verdadera categoría clínica y otorgarle una entidad diagnóstica, fue necesario apoyarse en los importantes argumentos epidemiológicos que demostraron que se trataba del trastorno de ansiedad más prevalente en poblaciones occidentales y norteamericanas, dando así paso a su reconocimiento oficial como entidad clínica independiente en 1980 en la tercera edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-

III) (American Psychiatric Association, 1980); posteriormente, en 1992, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la incluyó en la décima versión de la Clasificación internacional de enfermedades (CIE-10) como un subtipo de trastorno fóbico, los cuales se encuentran dentro de los trastornos neuróticos donde se enfatiza en el miedo que experimentan los fóbicos sociales por ser el foco de atención o por el temor a manifestar comportamientos humillantes (Bobes, Bascarán, Bousoño, García-Portilla y Sainz, 2003; Zubeidat et al., 2007).

De manera que, las características clínicas de este síndrome se centran en el miedo intenso y persistente a las situaciones sociales o actuaciones en público. Además, en la mayoría de las ocasiones estas situaciones se acompañan de una respuesta de evitación, aunque eventualmente la persona puede afrontarlas experimentando un temor elevado (American Psychiatric Association, 2014; Chávez y Castaño, 2008).

Más adelante, las investigaciones pertinentes a este constructo y la formación del Grupo de Consenso sobre Fobia Social encabezado por Ballenger (1998), sugirieron cambios en la denominación de este síndrome, entre las razones se encuentran: la separación de los síntomas y los lugares desencadenantes de la ansiedad de las conductas evitativas, la propuesta y presión de grupos que padecían este síndrome, permitir la calificación de dos subtipos con y sin evitación, subrayar la importancia que tiene las características cognitivas en el desarrollo de este trastorno, y permitir la incorporación del trastorno de la personalidad por evitación; como resultado el término “Fobia social” fue cambiado por “Trastorno de ansiedad social” (Antona, 2009).

Otras características clínicas de este trastorno tienen que ver con preocupaciones excesivas por experimentar síntomas autonómicos (sudoración, temblor, taquicardia, ruborización, etc.) que puedan hacerse evidentes para los demás y que, por lo general, se asocian con una autofocalización de la atención en las cogniciones y emociones negativas, en los propios errores de comportamiento y en las mismas reacciones autonómicas (Bobes et al, 2003; Chávez y Castaño, 2008).

Actualmente, se emplea el término “trastorno de ansiedad social”, dentro de la quinta y última edición hasta este momento del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V (APA, 2014), que la caracteriza fundamentalmente por el miedo o ansiedad intensa en una o más situaciones sociales en las que el individuo se encuentre expuesto a una posible evaluación por parte de las demás personas, como por ejemplo, mantener una conversación, reunirse con personas extrañas, ser observado mientras realiza alguna actividad o el actuar frente a otras personas; sin embargo, el miedo puede limitarse a únicamente una actividad como hablar en público. Además, se especifica que el miedo, la ansiedad o la evitación no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de alguna sustancia y no se explica mejor por los síntomas de otro trastorno o afección.

Por otro lado, el sistema nosológico propuesto por la Organización Mundial de la Salud, la CIE-10 (1992), incluye a la “fobia social” dentro de los trastornos neuróticos, secundarios a situaciones estresantes o somatomorfos como un trastorno de ansiedad fóbica; y especifica que las fobias sociales suelen girar en torno al miedo a ser enjuiciado por otras personas que se encuentren en un grupo relativamente pequeño a diferencia de las multitudes; así mismo, menciona que las personas que la padecen suelen evitar situaciones sociales determinadas y restringidas .

Es así que el trastorno de ansiedad social, consiste en una preocupación excesiva acerca de la evaluación, generalmente negativa, por parte de los demás en situaciones en las que la persona cree que hará algo que pueda ser embarazoso o humillante, o mostrará signos de ansiedad, lo que lleva a conductas de evitación de dichas situaciones o a soportarlas con estrés, discomfort, miedo o ansiedad (Bobes, et al., 2003; Zubeidat, Fernández y Sierra, 2006).

## **1.2. Principales características, síntomas y manifestaciones.**

La presencia de ansiedad social suele estar acompañada por una baja estimación de sí mismo y de miedo a las críticas, y puede manifestarse como preocupación a ruborizarse, a tener temblor de manos, náuseas o necesidad imperiosa de micción; la detección de esta problemática puede verse afectada cuando la persona se convence de que el problema primario es alguna de estas manifestaciones de su ansiedad. Aunado a esto, los síntomas fisiológicos pueden desembocar en crisis de pánico y la conducta evitativa suele ser intensa, favorece la persistencia del padecimiento y en los casos extremos puede llevar a un aislamiento social casi absoluto (OMS, 1992).

Esto debido a que las exposiciones a las situaciones sociales generalmente ponen de manifiesto una marcada sintomatología en los tres sistemas de respuesta (cognitivo, fisiológico y conductual) y suelen conllevar un malestar significativo y un impacto negativo en la calidad de vida del individuo (Antona, 2009). Este enfoque de “sistema de tres respuestas” permite la evaluación y la definición de las diferentes características y manifestaciones que se presentan en las personas con ansiedad social (Antona, 2009; Bados, 2015).

A continuación, se expondrán de manera detallada cada uno de los niveles o sistemas de respuesta.

### **1.2.1 Sistema de respuesta cognitivo.**

El pensamiento que el individuo mantiene respecto a su actuación es fundamental en la presencia de este trastorno, puesto que una característica principal en él es el miedo de actuar de cierta manera o de mostrar síntomas de ansiedad que se valoren negativamente por las personas que lo observen y se traduzca en rechazo, humillación u ofensa (APA, 2014).

De modo que, un elemento básico y central de la ansiedad social es el miedo persistente y acusado ante una amplia variedad de situaciones sociales; específicamente, este miedo está dirigido a la evaluación negativa respecto a la propia ejecución en las situaciones sociales, por parte de las demás personas (Antona Casas, 2009; APA, 2014; OMS, 1992).

El miedo a la evaluación negativa es definido por Watson y Friend (1969, en Chávez y Castaño, 2008), como una aprensión hacia la evaluación por parte de los demás, el malestar ante las evaluaciones negativas, y expectativas que una persona puede tener acerca de que los otros la evaluarán negativamente. La sintomatología cognitiva de la ansiedad social se expresa a través de este componente; puesto que, este síntoma se conforma por distorsiones cognitivas y numerosas

creencias irracionales relacionadas con la percepción de sí mismo, su desempeño en las situaciones sociales y ser evaluado desfavorablemente (Antona, 2009; Chávez y Castaño, 2008).

Este temor se puede generar a partir de diversas experiencias que involucran competencias sociales y anticipaciones de errores interpersonales que produzcan críticas y desaprobación. De esta manera, la percepción de la evaluación que habitualmente hacen los otros produce en la persona autocríticas acerca de su desempeño social y creencias asociadas a ineptitud, poca deseabilidad social o torpeza interpersonal (Chavez y Castaño, 2008).

Sobre esta línea, una persona con ansiedad social que ha aprendido que los demás son temibles y que no tiene las habilidades necesarias para dirigirse en un mundo social complejo, tiende a buscar información ambiental que soporte sus creencias negativas dejando de lado la que las contradiga (Roth y Heimberg, 2006 en Robles, Espinosa, Padilla, Álvarez y Páez, 2008).

El temor a la evaluación negativa tiene significativas implicaciones en la conceptualización, la clasificación y la patogenia de la ansiedad social, debido a que incrementa la atención autofocalizada en la cual el individuo centra su atención en sí mismo, concretamente en las reacciones somáticas y autónomas de ansiedad (especialmente las visibles), en las cogniciones y emociones negativas y en los propios errores; lo que a su vez promueve el incremento de los síntomas que se asocian a esta condición (Bados, 2015; Chávez y Castaño, 2008).

La presencia de autocríticas también se relaciona con un incremento notable de automonitoreo, que al mismo tiempo aumenta la autoconciencia, y con ella la actuación social se torna rígida y poco espontánea, elementos que producen un ciclo de realimentación negativa, ansiedad y preocupación sobre situaciones sociales futuras (Karakashian, Walter, Christopher y Lucas, 2006 en Chávez y Castaño, 2008).

Asimismo, durante estos episodios de ansiedad suelen aparecer dificultades para pensar, tales como imposibilidad de recordar cosas importantes, confusión, dificultad para concentrarse y dificultad para encontrar las palabras. Las personas con ansiedad social suelen crear un nivel de autoexigencia muy alto y se convencen de tener que desplegar un conjunto de conductas que esté a la altura de esa expectativa irreal. La insatisfacción por no poder alcanzar las elevadas metas autoimpuestas (autoevaluación negativa) puede ser tan importante como el miedo a la evaluación negativa por parte de los demás, especialmente en los casos en los que la ansiedad social se manifiesta de forma generalizada (Bados, 2015).

Sobre esta línea, Bados, (2015) plantea que la anticipación de las situaciones sociales temidas o de la posibilidad de que estas ocurran activa una serie de creencias previamente establecidas a través de la interacción de predisposiciones innatas y experiencias previas. Los pensamientos desadaptativos en forma de creencias consolidadas sobre las situaciones sociales constituyen un síntoma cognitivo importante en las personas que la presentan.

De acuerdo con Antona (2009), los principales pensamientos disfuncionales que se han observado en las personas que padecen de ansiedad social son:

1. Focalizar la atención de manera acentuada sobre uno mismo.
2. Razonamiento emocional en situaciones sociales.
3. Creer que el resto de la gente también está pensando sólo en las carencias de su conducta social, así como sobreestimar que se van a dar cuenta de posibles fallos sociales.
4. Errores al evaluar sus propias habilidades comportamentales, ya que se minimizan.
5. Recordar selectivamente aquellos acontecimientos o situaciones negativas.
6. Filtrar la retroalimentación interpersonal de manera inadecuada con una atención desmesurada a los fallos. En general, parece que hay una falta de atención a la retroalimentación positiva.
7. Pensar que en el futuro se incrementarán los acontecimientos sociales negativos, así como anticipar las consecuencias que derivará en de tales acontecimientos.
8. Tender a realizar atribuciones internas, globales y estables de las situaciones sociales.
9. Tener un mayor número de pensamientos negativos en actuaciones sociales que las personas sin problemas de ansiedad social.
10. Interpretar comportamientos, expresiones faciales o comentarios neutrales o ambiguos de forma negativa; exagerar en el efecto de una crítica o valoración negativa, tendiendo a pensar que ésta puede indicar sin duda rechazo.

Este tipo de cogniciones suelen ser absolutistas y rígidas, y suele conllevar un miedo anticipado aunado a la focalización de la atención en los estímulos amenazantes; de modo que una vez atendidos dichos estímulos es difícil retirar la atención prestada lo que puede generar varios temores básicos, variables según los casos, el tipo de ansiedad social y desde luego, según la persona (Bados, 2015):

1. Temor a sentir mucha ansiedad.
2. Temor a tener un ataque de pánico.
3. Temor a manifestar reacciones de ansiedad (rubor, sudoración, etc.) que puedan ser vistas por los demás y/o interferir con la actuación.
4. Temor a presentar errores en la apariencia física.
5. Temor a no saber comportarse de un modo adecuado o competente.
6. Miedo a tener características personales negativas (p.ej., ser aburrido, tonto, raro), junto con la preocupación y vergüenza subsecuentes.
7. Temor a la crítica y a la evaluación negativa.
8. Temor al rechazo, a ser ignorado por los demás como consecuencia de su evaluación negativa.
9. Temor a ser observado y a ser el centro de atención.

Algunas personas con ansiedad social temen que sus reacciones de ansiedad hagan sentir mal a los otros (“le estoy haciendo sentir incómodo”, “les estoy estropeando la fiesta”) o afecten negativamente a la actuación de estos.

Por último, las rumiaciones posteriores a las actuaciones contribuyen a acrecentar la focalización de la atención en sí mismos e incrementa el estado de conciencia de sus propias sensaciones corporales y provoca un mayor nerviosismo anticipatorio lo que incrementa y consolida la problemática (Antona, 2009). Es así que, las personas con ansiedad social elevada tienen un cierto grado de razón en sus temores y creencias, ya que, al presentar determinadas respuestas de ansiedad, conductas

defensivas o déficits de actuación, tienden a ser percibidas de manera negativa por los demás (Bados, 2015).

### **1.2.2. Sistema de respuesta fisiológico.**

El siguiente aspecto trata de las manifestaciones fisiológicas que afectan al sistema somático y autónomo experimentadas por las personas con ansiedad social que suelen presentarse como parte de la respuesta de ansiedad provocada por la exposición o anticipación a las situaciones sociales temidas (Antona, 2009).

En general, se pueden enumerar los siguientes signos como parte de las manifestaciones fisiológicas más reconocidas de la ansiedad social (Antona, 2009; Bados, 2015):

- Palpitaciones, sacudidas del corazón o elevación de la frecuencia cardiaca.
- Sudoración.
- Sonrojamiento
- Temblores.
- Sensación de ahogo o dificultades para respirar.
- Sensación de atragantamiento.
- Opresión o malestar torácico.
- Náuseas.
- Molestia gastrointestinal.
- Inestabilidad, mareo o desmayo.
- Dificultad para tragar
- Urgencia urinaria
- Tensión muscular
- Boca seca
- Desrealización (sensación de irrealidad) o despersonalización (sensación de estar separado de uno mismo).
- Parestesias (sensaciones de entumecimiento y hormigueo).
- Escalofríos o sofocaciones.

Es importante destacar que no es necesaria la manifestación de todos los síntomas para el diagnóstico de la ansiedad social debido a que quizá sólo algunos de estos se susciten en las reacciones de ansiedad.

Finalmente, las personas con ansiedad social asignan a las respuestas somáticas una mayor frecuencia e intensidad que la que observan otras personas en ellos; aunque, hay personas que la padecen y no presentan reactividad autónoma a pesar de mostrar reactividad cognitiva (Bados, 2015).

### **1.2.3. Sistema de respuesta conductual.**

Como se ha mencionado anteriormente, es característico que la ansiedad esté ligada al estímulo que la detona, y cuando el individuo se ve forzado o es sorprendido por la situación que le genera ansiedad, puede experimentar una preocupación constante por la posibilidad de que aquellas

situaciones resulten embarazosas ( Hales y Yudofsky, 2004 en Marín, Martínez y Ávila, 2015), lo que generalmente resulta en gestos o posturas que denotan ansiedad y conductas defensivas o de seguridad que son las manifestaciones más representativas en el sistema motor (Antona, 2009).

En este nivel se incluyen aquellos comportamientos motores que se manifiestan de modo externo y que se llevan a cabo en el ámbito del comportamiento social. En esta área, se pueden distinguir desde aspectos muy concretos hasta una organización de conductas que pueda tener un significado en las interacciones sociales, y las conductas motoras pueden darse en exceso o por defecto (Antona, 2009).

El síntoma conductual más habitual de la ansiedad social es la evitación de las situaciones temidas. Por definición, las personas que la padecen temen o evitan situaciones en las que es posible la observación por parte de los demás (Echeburúa, 1993 en Caballo, Andrés y Bas, 2002). La evitación de situaciones consiste en no participar o entrar en situaciones sociales que generan malestar o respuestas de ansiedad. Así mismo, es común la emisión de conductas de escape donde la persona que las lleva a cabo sale de la situación antes que ésta haya terminado debido al malestar o incomodidad que la situación le está creando (Antona, 2009).

Sin embargo, si no se puede evitar una situación o escapar de ella, pueden aparecer reacciones como silencios largos, tartamudeo, incoherencias, volumen bajo (incluso susurro), voz monótona o vacilante, muecas faciales, gestos de inquietud, retorcimiento de manos, postura rígida o cerrada, encogimiento postural, expresión facial pobre, sonrisa inapropiada y contenido poco interesante (Bados, 2015).

También se pueden señalar otros síntomas como: la evitación de la mirada, temblores, gestos inapropiados en las situaciones sociales, postura corporal caracterizada por el retroceso, entre otros. La presencia de estos síntomas dependerá de la naturaleza de la ansiedad manifestada por la persona (Antona, 2009).

Aunado a esto, la persona con ansiedad social expuesta a estas situaciones temidas también puede realizar conductas defensivas o de seguridad, a través de las cuales buscan atenuar su nerviosismo o prevenir la crítica al intentar esconder los signos de ansiedad. Ejemplos de estas conductas son los siguientes (Bados, 2001a en Bados, 2015 p.9):

Consumir o haber consumido alcohol o tranquilizantes, intentar pasar lo más desapercibido posible, evitar el contacto visual, hablar poco o contestar brevemente, hablar sin pausas o hacer muchas preguntas para evitar los silencios, pensar mucho lo que se va a decir o incluso ensayar mentalmente con gran detalle lo que se dirá, sobrepreguntar una charla, controlar continuamente lo que se ha dicho, controlar si se está causando una buena impresión, ocultar o controlar los signos visibles de ansiedad, darse maquillaje para disimular imperfecciones, concentrarse en la propia voz, distraerse o pensar que no se está en la situación, escapar de la situación, pedir disculpas constantemente y hacer muchas preguntas para desviar la atención de sí mismo.

Del mismo modo, estas conductas defensivas pueden ir dirigidas al miedo experimentado por la presencia de los síntomas; así, por ejemplo, ante el miedo al rubor la persona puede optar por dejarse

barba, aplicar mucho maquillaje; en el miedo a temblar, mantener las manos en los bolsillos o detrás, no coger cosas delante de los otros o agarrarlas fuertemente, o firmar los documentos lo menos visiblemente posible; en el miedo a sudar, llevar ropa ligera (para no sudar) o absorbente, ponerse al lado de ventanas abiertas, mantener los brazos pegados al cuerpo, moverse poco, entre otros (Bados, 2015).

A través de conductas defensivas o de seguridad el individuo con ansiedad social pretende que la gente que se encuentra con él en una situación no se dé cuenta de su ansiedad; sin embargo, a largo plazo, lo que se suele conseguir con estas conductas es lo contrario de lo que se pretende, es decir, que con su emisión se acentúen las manifestaciones de ansiedad (Antona, 2009).

Partiendo principalmente, de las reacciones autónomas y somáticas visibles (p.ej., sudor, temblor de voz), de las emociones sentidas, los posibles errores propios detectados (p.ej., una frase considerada inadecuada o un pequeño bloqueo), determinadas reacciones percibidas de los otros (p.ej., fruncimiento de ceño, silencios, miradas, desacuerdo) y la información almacenada en la memoria (experiencias previas en situaciones similares o en alguna situación que resultó especialmente impactante, retroalimentación previamente recibida de otros, imagen física de uno mismo), las personas con ansiedad social se forman una impresión de cómo creen que están siendo percibidos por los otros (Bados, 2015).

Sobre esta línea, el modelo de “activación general” indica que existe correspondencia entre la activación de los sistemas cognitivo, fisiológico y motor. Desde este punto de vista se puede pensar que a una persona con este síndrome que debe realizar una intervención oral anticipe lo que puede suceder en esta situación a través de pensamientos, que a su vez le pueden recordar experiencias en situaciones sociales similares, y este tipo de conexiones generen un tipo de activación, en el sistema fisiológico y el motor; de modo similar, sucedería con la activación en cualquiera de los otros dos sistemas, ya que la activación en cualquiera de ellos probablemente repercutirá en la activación los otros dos (Antona, 2009).

No obstante, la idea de la activación general ha sido puesta en entredicho. Rachman y Hodgson (1974, en Zubeidat et al., 2007) defienden que estos sistemas son independientes relativamente, puesto que se han encontrado correlaciones bajas entre la conducta manifiesta, la fisiología y los autoinformes como parte de la evaluación del trastorno.

Por lo anterior, conviene tener en cuenta que existe una amplia variabilidad individual entre las personas que presentan ansiedad social respecto a qué situaciones temen, qué reacciones presentan, qué creencias mantienen, el grado en que evitan, etc. (Bados, 2015).

Es así como la ansiedad social no se limita a ser un conjunto de síntomas más o menos superpuestos; sin embargo, el tener conocimiento de cómo se establece la activación en los tres sistemas de respuesta, puede tener gran relevancia no sólo para categorizar correctamente a las personas que sufren ansiedad, sino también para poder establecer tratamientos la más eficaces (Antona, 2009).

### **1.3 Clasificación**

La clasificación y definición de los subtipos de ansiedad social se ha centrado en el número situaciones sociales en las que se presenta el temor o ansiedad, en el tipo de situaciones sociales y en la frecuencia de ocurrencia de las situaciones sociales temidas.

La clasificación más frecuente de este síndrome ha sido la referente al número de situaciones sociales que generan ansiedad en la persona, que categoriza a la ansiedad social en “específica” y “generalizada”. La ansiedad social generalizada se refiere al miedo experimentado ante la mayoría de las situaciones sociales o la totalidad de las mismas; mientras que la ansiedad social específica la padecen aquellas personas con un trastorno de ansiedad social sólo en relación con una o dos situaciones sociales concretas (Antona, 2009; Olivares, Piqueras y Rosa, 2006).

Por otra parte, la clasificación de acuerdo con el tipo de situaciones temidas asocia a la ansiedad social con la percepción de la propia actuación social y enfatiza en diferenciar el temor a la interacción social de aquel únicamente provocado por la ejecución. De modo que, con este criterio, la ansiedad social se categoriza en “ansiedad de actuación” y “ansiedad de interacción” (Bobes, et. al., 2003; Chávez y Castaño, 2008; Sánchez, Rosa, y Olivares, 2004).

La ansiedad de actuación es provocada por el temor a conductas concretas en las que el desempeño individual es fundamental, entre las que destacan: hablar en público, escribir, comer o beber delante de otros, tocar un instrumento, practicar deportes, entrar en una sala en la que están otras personas, entre otras. Por otro lado, en la ansiedad de interacción el temor se dirige a las relaciones interpersonales en general, relacionada con la ejecución social como: ir a una fiesta, iniciar conversaciones, citas, preguntar a personas con autoridad, preguntar a un vendedor, etc. (Antona Casas, 2009; Bobes, et. al., 2003; Sánchez et al., 2004).

Aunque estas clasificaciones engloban todas las situaciones que generan miedo o ansiedad en las personas con ansiedad social, ambas clasificaciones han generado confusión cuando se busca diferenciar las situaciones temidas de las evitadas; así mismo, la falta de consenso sobre la delimitación de los subtipos dio lugar a una amplia variedad de interpretaciones y ha dificultado las comparaciones entre los trabajos realizados en esta área (Antona, 2009; Olivares et al., 2006).

Es por esto que, actualmente, el DSM-V (APA, 2014), sólo pide especificar si el miedo se limita únicamente a hablar o actuar en público; debido a que las personas con trastorno de ansiedad social por actuación tienen miedos de actuación que son, típicamente, los que resultan más incapacitante en la vida profesional, académica o en las situaciones que requieren hablar en público de forma habitual; lo que deja de lado las clasificaciones antes mencionadas.

### **1.4. Factores asociados**

Existen diversos elementos asociados a la prevalencia y desarrollo de la ansiedad social que pueden presentarse como factores de riesgo y pronóstico, o como factores protectores y que permiten llegar a una mejor comprensión de la experiencia de las personas que la padecen.

Estos factores se pueden agrupar en: aspectos biológicos, que engloban los factores neurobiológicos, evolutivos y genéticos; socioculturales, en los que destacan los familiares; y psicológicos, que comprenden los aspectos cognitivos y comportamentales, las variables de personalidad y el aprendizaje; de modo que su análisis busca explicar el origen y el mantenimiento de la ansiedad social (Sierra, Zubeidat y Fernández, 2006).

#### **1.4.1. Biológicos**

La ansiedad se concibe como una respuesta anticipatoria a una amenaza futura, asociada con tensión muscular, vigilancia con relación a un peligro futuro, y comportamientos cautelosos y evitativos hacia la situación que genera ansiedad, como en este caso, la interacción social (APA, 2014).

Desde el punto de vista evolucionista, la ansiedad social se presenta como el resultado de la activación de sistemas primitivos de valoración/respuesta evolucionados que responden a las amenazas existentes dentro de la misma especie, los cuales juegan un papel central en el desarrollo de los grupos sociales. De manera que, el desarrollo inadecuado de dichos sistemas puede dar lugar a los procesos patológicos que caracterizan a los individuos que padecen ansiedad social (Sierra et al., 2006).

Desde esta perspectiva, se afirma la existencia de diferentes peligros o amenazas provenientes de situaciones de interacción social cuya fuente de peligro puede provenir del exterior o dentro del grupo social en el que se ubica el individuo. De modo que, Marks (1987, en Sierra et al; 2006) defiende que el miedo que proviene del exterior ocasionado por personas extrañas en el niño con edad comprendida entre los 8 y 24 meses resultaría comprensible desde una perspectiva evolucionista, constituyendo una respuesta de defensa ante la amenaza; mientras que los miedos procedentes de los propios grupos sociales jerárquicos y complejos son los que se derivan de la adaptación a los mismos, ya que éstos contienen la normatividad social.

Así mismo, se ha descrito la capacidad para reconocer la amenaza social y responder sumisamente a la misma como una capacidad innata que se desarrolla en mayor magnitud en personas con ansiedad social. Este sería un fenómeno de la evolución filogenética por el que ciertas personas percibirían e interpretarían ciertas señales sociales (especialmente expresiones faciales) en términos de amenaza y mostrarían una conducta sumisa que les permitiría tanto evitar el enfrentamiento con los miembros dominantes del grupo como permanecer dentro de la seguridad del grupo (Bados, 2015).

Otro factor que influye de manera importante en el desarrollo de este trastorno es la vulnerabilidad biológica, varios sistemas de neurotransmisores, que incluyen dopamina y serotonina, manifiestan diferencias en la ansiedad social, y el circuito de miedo subcortical que involucra la activación de la amígdala puede resultar hipersensible y ser fácilmente condicionado a estímulos sociales (Schneier, 2003). Así mismo, existen rasgos altamente influenciados genéticamente que predisponen a la ansiedad social (APA, 2014).

Sobre esta línea, la inhibición conductual se contempla como un factor genético y/o prenatal que predispone al individuo a mostrar características de comportamiento inhibido, siendo una variable temperamental que genera timidez, retraimiento, evitación social, inquietud o malestar social, además de generar miedo ante personas y situaciones desconocidas (García-Coll, Kagan y Reznick, 1984).

Esto puede dificultar el proceso de adaptación a situaciones nuevas o amenazantes, facilitar la conciencia de uno mismo o autoconciencia, interferir en la actuación social y favorecer así la evitación directa o sutil de situaciones sociales, lo que favorece el desarrollo de este trastorno (Bados, 2015).

La influencia biológica está sujeta a la interacción con el ambiente; de manera que, si existe predisposición genética en el individuo, este será más susceptible a las influencias ambientales. Es así como, debido a los factores hereditarios, los familiares de primer grado tienen de dos a seis veces más posibilidades de tener trastorno de ansiedad social (APA, 2014).

#### **1.4.2. Socioculturales**

Respecto a los factores socioculturales, no se ha evidenciado una relación causal entre factores de adversidad social temprana, como el maltrato infantil y el abandono, y el desarrollo de ansiedad social; sin embargo, la adversidad durante el desarrollo del infante es un factor de riesgo para el trastorno de ansiedad social (APA, 2014).

De modo que, las primeras experiencias de aprendizaje son cruciales para favorecer o reducir la predisposición biológica. Durante los primeros años de vida, las personas desarrollan un primer repertorio de comportamientos y cogniciones relativos a las situaciones e interacciones sociales. Ese primer repertorio puede ser adecuado y adaptativo o inadecuado y desadaptativo y se va modificando o manteniendo a través de las interacciones interpersonales que experimentan diariamente aprendiendo por contacto directo, por observación o a través de la información que les llega. Esa interacción entre la cognición, la conducta, los aspectos biológicos y la experiencia va definiendo un repertorio adecuado o inadecuado (Caballo et al., 2002).

Aquí es donde los factores socioculturales adquieren una gran relevancia; entre los factores sociales de vulnerabilidad se encuentran: el estilo de crianza autoritario y/o sobreprotector, el maltrato infantil, el abandono, el escaso contacto con las situaciones sociales y el modelado inadecuado (Sierra et al., 2006).

En lo que refiere al estilo de crianza, la sobreprotección excesiva y el hipercontrol por parte de los progenitores puede perturbar el establecimiento de vínculos seguros con los padres e inhibir las relaciones satisfactorias entre padres e hijos; así mismo, interfiere en el desarrollo de la independencia, autoconfianza y competencia social, y facilita el surgimiento de una gran necesidad de aprobación y el desarrollo de una conciencia excesiva de sí mismo, de metas perfeccionistas y de la creencia de que los otros son inherentemente críticos (Bados, 2015).

Por otra parte, como menciona Sierra et al. el desarrollo de ansiedad social puede favorecerse por mensajes verbales y comportamentales incluidos en el modelamiento de algún familiar directo que la padezca. Los mensajes verbales suelen resaltar posibles peligros en las situaciones sociales y transmitir creencias que reflejen la importancia de un desempeño excelente; mientras que, los mensajes comportamentales pueden dar lugar a sentimientos de disgusto y evitación de las situaciones sociales y a la manifestación de muestras de ansiedad ante la interacción social.

Por último, otro factor relevante es la concesión de pocas oportunidades de exposición y de práctica en los encuentros sociales. Lo que lleva a sentimientos de ineficacia por la falta de familiaridad;

producida por factores como: educación inhibidora de las relaciones sociales, aislamiento durante la niñez, aislamiento de la familia, falta de modelos adecuados y carencia o nulo fomento de oportunidades; lo que inhibe el desarrollo de las habilidades sociales y favorece la ansiedad social. (Bados, 2015).

### **1.4.3. Psicológicos**

Una de las principales características asociadas a la ansiedad social es que los individuos que la padecen suelen ser inadecuadamente asertivos, al ser excesivamente sumisos o, en su contraparte, ejercer un gran control sobre sus conversaciones (APA, 2014). De manera que, la asertividad o las habilidades sociales en relación con este síndrome han sido estudiados ampliamente desde los años 70 enmarcadas, principalmente, en la teoría Cognitivo Conductual (Caballo, 2002).

En un estudio realizado por Caballo, Salazar, Irurtia, Olivares y Olivares (2014) se encontró una relación negativa y moderada entre ambos constructos; es decir que, a mayor habilidad social menor ansiedad social y viceversa. De manera que, una elevada ansiedad social dificulta la expresión de las habilidades sociales, aumentando la torpeza a nivel social del individuo. Así mismo, también es posible que una mayor falta de habilidad social produzca una mayor ansiedad en el individuo que se enfrenta a situaciones sociales. En ambos casos se produce un círculo vicioso que se autoalimenta, de tal modo que una mayor ansiedad social inhibe la expresión adecuada de habilidades sociales, lo que, a su vez, hace que aumente la ansiedad y que ésta inhiba aún más la expresión asertiva.

Por otro lado, Schlenker y Leary (1982, en Caballo et al., 2002) destacan la relevancia de la motivación del individuo para mostrar una buena impresión de su persona ante los demás y la percepción de poca eficacia para conseguirlo como un factor relevante en este síndrome.

Esto justifica que las personas con ansiedad social mantengan pensamientos preocupantes y disfuncionales relativos a la activación fisiológica, a su ejecución y a la percepción que tienen las demás personas de ellos, lo que los lleva a experimentar altos niveles de ansiedad y repercute negativamente en su ejecución social (Sierra, et al., 2006).

Sobre esta línea, es durante los últimos años de la infancia y los primeros de la adolescencia donde puede iniciar el desarrollo excesivo de la conciencia pública de uno mismo, es decir el darse cuenta de sí mismo como objeto social, lo que puede conducir a una autoevaluación excesiva y acentuar la timidez si existía previamente, e incluso puede favorecer la aparición de la timidez por vez primera. Es así que aparece la conciencia de sí mismo como objeto de evaluación y el miedo consciente a la evaluación negativa (Bados, 2015).

Así mismo, este autor también afirma que una elevada conciencia pública de sí mismo se asocia con aspectos como una gran necesidad de aprobación, infravaloración de los propios recursos y capacidades, discrepancia percibida entre los logros y lo deseado y tendencia a atribuirse más responsabilidad por los fallos que por los éxitos.

En lo referente a factores de aprendizaje, se ha considerado que los temores normalmente son aprendidos, adquiridos por medio del condicionamiento directo o vicario (Caballo et al., 2002). De manera que, la ansiedad social puede presentarse como resultado de una situación traumática que se

ha aprendido en el contexto de algún encuentro social; y los efectos de esta situación dependerán de factores como su frecuencia, intensidad, ocurrencia en periodos de estrés y tipo (Bados, 2015).

Sin embargo, no es frecuente que se describa un único suceso traumático como el inicio de la ansiedad social. Generalmente, el miedo aumenta paulatinamente como resultado de repetidas experiencias productoras de ansiedad o por medio del aprendizaje vicario, al observar este temor en los demás (Caballo, et al., 2002).

Por último, es importante enfatizar que los individuos que experimentan determinados niveles de ansiedad en situaciones sociales durante su adolescencia o adultez no necesariamente desarrollarán el trastorno de ansiedad social, puesto que resulta imprescindible la interacción de factores psicológicos, biológicos y sociales que la favorezcan (Sierra et al., 2006). La importancia de estos factores depende fundamentalmente de que originen un sentido de falta de control o de pérdida de control de un mayor o menor número de situaciones sociales (Bados, 2015).

### **1.5. Epidemiología.**

Desde una perspectiva epidemiológica, los trastornos mentales y neurológicos representan un problema de salud pública importante a nivel mundial. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud OPS (2009) en América Latina y el Caribe estos síndromes clínicos representan el 22% de la carga total de enfermedades lo que resulta en un gran impacto en términos de mortalidad, comorbilidad y discapacidad en todas las etapas de la vida de las personas que los padecen.

La OPS (2009) enfatiza la importancia de generar planes de acción debido a que provoca un alto grado de sufrimiento individual y social; además de que se torna cada vez más significativa; esto se justifica al señalar que, en 1990, estas afecciones explicaban el 8.8% llegando a 22,2% en el año 2002.

De acuerdo con la Encuesta Mundial de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (World Mental Health Survey Initiative, WMH) (2009), en México el 23.7% de los adultos entre 18 y 65 años de edad que viven en zonas urbanas tiene una historia de trastornos mentales; es decir, aproximadamente uno de cada cuatro mexicanos. Así mismo, los trastornos de ansiedad a lo largo de la vida son los más frecuentes en la población; puesto que el 11,6% indicó que había padecido uno o más trastornos de este tipo (Medina-Mora et al., 2009).

En lo referente a la ansiedad social, de acuerdo con el DSM-V (APA, 2014), los índices de prevalencia anual de este síndrome fluctúan entre el 2% y el 5%. Así mismo, según la Encuesta Mundial de Salud Mental, antes mencionada, el trastorno de ansiedad social ocupa el quinto lugar entre los hombres y el tercero lugar entre las mujeres de entre los trastornos evaluados. De manera que, las mujeres presentan con más frecuencia trastornos de ansiedad (3,7%) que los hombres (1,4%); es así que, los trastornos de ansiedad se presentan en una proporción de alrededor de un hombre por cada dos mujeres. Tal diferencia aumenta en el trastorno de ansiedad social, donde la prevalencia en

mujeres es tres veces mayor que la de los hombres con los índices .9% y .3% respectivamente (Medina-Mora et al., 2009).

Además del sexo, se ha encontrado relación entre índices altos de ansiedad social y variables sociodemográficas como: menor nivel socioeconómico, edad (menores de 60 años), zonas rurales y el estado civil (Bados, 2015).

Respecto a este último, el estatus de pareja se ha asociado con la presencia de psicopatología en general, y ansiedad social, en particular. Desde esta perspectiva, las personas que tienen una pareja estable son más sanas física y mentalmente en comparación con aquellas que no la tienen; lo que sugiere que la pareja es un factor protector de la salud en general (Meyler, Stimpson & Peek, 2007 en Robles et al., 2008).

Por último, cabe señalar que más de la mitad de las personas afectadas por trastornos de ansiedad no reciben o recibieron tratamiento (Medina-Mora, 2009), además de que los datos de prevalencia varían en función de diversos factores como: instrumento utilizado, operacionalización de los criterios diagnósticos, metodología y datos sociodemográficos (Bados, 2015).

### **1.6. Comorbilidad.**

La ansiedad social presenta gran índice de comorbilidad con otros trastornos que pueden coexistir con este síndrome, precederlo o surgir a partir del mismo (Bados, 2015). Los trastornos que a menudo acompañan a la ansiedad social son: los trastornos de ansiedad, como la agorafobia, el trastorno de ansiedad generalizada, una fobia específica o el trastorno de ansiedad por separación; el trastorno depresivo mayor y los trastornos por consumo de sustancias (APA, 2014).

Así mismo, la ansiedad social puede preceder a los trastornos depresivos, por lo que, forma parte de los factores de riesgo de estos trastornos (Bados, 2015). De manera que, el aislamiento social crónico en la ansiedad social puede provocar un trastorno depresivo mayor (APA, 2014).

Sobre esta línea, el consumo de sustancias también puede presentarse como consecuencia de la ansiedad social. A causa, principalmente, de un intento para superarla; sin embargo, es común que no sólo no se evidencie mejoría, sino que también se crea un segundo problema (Antona, 2009).

Finalmente, la ansiedad social también puede ser comórbida con el trastorno dismórfico corporal y el trastorno bipolar; aunque con menor frecuencia. Además, la forma más generalizada del trastorno de ansiedad social, pero no del trastorno de ansiedad social solo de actuación, es a menudo comórbida con el trastorno de personalidad evitativa (APA, 2014).

## **1.7. Evaluación.**

Debido a las diferentes conceptualizaciones, características y manifestaciones, antes mencionadas, se han ocupado diversos métodos para medir la ansiedad social, que engloban sus varios componentes y dimensiones para evaluarla.

Estas técnicas pueden ser clasificadas en: medidas indirectas o provenientes de autoinformes emitidos por las propias personas como las entrevistas, autorregistros y autoinformes; las que aluden a las medidas de la observación del comportamiento de las personas con ansiedad social en situaciones reales o simuladas; y, las que emplean instrumentación física o química como registros psicofisiológicos (Zubeidat, 2005).

Los instrumentos de medida indirecta representan un importante recurso para la recolección de información, debido a su diseño posibilitan el cuantificar y estandarizar los datos o dimensiones que conforman este constructo (Chávez y Castaño, 2008). Así mismo, las medidas de autoinforme, bajo la forma de cuestionarios, inventarios o escalas, suelen ser bastante útiles por el ahorro de tiempo que proporcionan al muestrear toda una serie de situaciones, conductas, pensamientos y síntomas en un periodo relativamente breve (Caballo, Olivares, López-Gollonet, Irurtia y Rosa, 2003).

Por otro lado, el uso de entrevistas estructuradas suele ser el método más frecuente para obtener información específica sobre la ansiedad social como: la historia del problema, las situaciones sociales específicas que teme la persona, los pensamientos que tiene antes, durante o después de esas situaciones, los síntomas fisiológicos que aparecen en las mismas, etc. (Caballo, 1997 en Caballo et al., 2003). Las áreas que debe cubrir son: descripción del problema, historia y evolución, problemas mentales anteriores, historial médico, historia personal, antecedentes familiares y personalidad (Zubeidat, 2005).

Por su parte, las medidas de observación conductual y los registros psicofisiológicos tienen un uso limitado debido a los problemas metodológicos y recursos necesarios (Echeburúa, 1995). De manera que, la selección de técnicas, instrumentos y estrategias para evaluar la ansiedad social dependerá de los objetivos a los que aspira el evaluador. Sin embargo, es conveniente evaluar distintos aspectos del problema (cognitivo, somático, comportamental, gravedad, etc.) para una mejor descripción y comprensión del mismo (Zubeidat, 2005).

La evaluación y medición de las variables relacionadas con la ansiedad social, representa una necesidad constante de actualización y adaptación de los instrumentos con respecto a la población que se pretende evaluar (Chávez y Castaño, 2008). Por ello, es recomendable hacer uso de inventarios y cuestionarios lo más específicos posible a las situaciones y respuesta (Echeburúa, 1995). Además, es preferible que tengan un formato de respuesta de escalas tipo Likert, sensibles al cambio terapéutico y que dispongan de unas garantías psicométricas adecuadas a la población que se utiliza (Zubeidat, 2005).

Finalmente, dada la importancia que tiene la identificación y caracterización de las personas con ansiedad social, parece un requisito indispensable la utilización de instrumentos de evaluación válidos y fiables que formen un conocimiento adecuado de este síndrome, aspecto esencial para su eficaz prevención y tratamiento (Caballo et al., 2003).

## **1.8. Tratamiento.**

El tratamiento de la ansiedad social se ha efectuado por dos vertientes complementarias: el tratamiento psicológico, particularmente desde la terapia cognitivo conductual, y el farmacológico. La elección del tratamiento dependerá de la comorbilidad que se presente y del grado de incapacidad que le genere a la persona.

### **1.8.1. Psicológico.**

Las opciones más extensamente estudiadas para el tratamiento de ansiedad social, se encuentran enmarcadas en la terapia cognitivo conductual. Este modelo mantiene un enfoque orientado a que el propio paciente sea el agente de cambio, manteniendo un tiempo limitado de tratamiento en el cual el terapeuta orienta a sus pacientes en el entrenamiento de nuevas habilidades sociales, logrado al promover nuevas formas de abordar y experimentar las situaciones que le producen ansiedad. De manera que, se centra en cambiar los sistemas disfuncionales de creencias y los patrones de evitación conductual (Luterek, Eng y Heimberg, 2003 en Camilli y Rodríguez, 2008).

Bados (2001a en Bados, 2015) menciona que dentro de los objetivos que se persiguen al tratar la ansiedad social se encuentran:

1. Aprender a establecer metas realistas en las interacciones sociales.
2. Corregir las expectativas, interpretaciones y valoraciones negativas y, en general, los errores cognitivos que contribuyen a incrementar o mantener la ansiedad.
3. Aprender a concentrarse en la tarea o interacción social en vez de en las sensaciones internas y pensamientos negativos.
4. Reducir significativamente las conductas de evitación y las conductas defensivas al tiempo que se potencian las interacciones sociales pertinentes.
5. Reducir significativamente la activación autonómica y somática o aceptar la misma cuando no se puede cambiar.
6. Reducir significativamente la ansiedad social tanto en las situaciones sociales temidas como al anticiparlas.
7. Aprender a comportarse habilidosamente en situaciones sociales.
8. Reducir significativamente la interferencia producida por el trastorno.

Los tratamientos cognitivo conductuales más estudiados son el entrenamiento en habilidades sociales, las técnicas de exposición, las técnicas de reestructuración cognitiva y la combinación de exposición y reestructuración cognitiva. Así mismo, se han estudiado los efectos de las técnicas de relajación, la desensibilización sistemática y el entrenamiento en manejo de la ansiedad, aunque en menor medida (Moreno, Méndez, y Sánchez, 2000; Camilli y Rodríguez, 2008; Antona, 2009).

De acuerdo con Baeza (2007), estas terapias difieren en algún grado en sus fundamentos:

- **Exposición:** está basada en la suposición de que el trastorno de ansiedad social es una respuesta aprendida (condicionada) y que la exposición, es decir, el enfrentarse a la situación temida (“en vivo” o imaginariamente) de manera sistemática y gradual, brinda la oportunidad de corregir este aprendizaje hasta que la habituación o extinción ocurran.
- **Reestructuración cognitiva:** se basa en la suposición de que la ansiedad social surge de creencias desadaptativas acerca de sí mismo y de los demás, que son muchas veces adquiridas tempranamente.
- **Técnicas de relajación:** consiste en entrenar al paciente a identificar la ansiedad tan pronto como ocurre y practicar ejercicios de relajación en situaciones ansiógenas provocadas, para ayudar a los pacientes a reducir la activación fisiológica que se produce.
- **Entrenamiento en habilidades sociales:** se basa en la idea de que la ansiedad social surge de una carencia de habilidades sociales o de la ansiedad producida por una inhibición de estas habilidades. Este entrenamiento se realiza para impartir nuevas habilidades de competencia social en situaciones sociales.

Otra vertiente dentro de la terapia cognitivo conductual que resulta eficaz en el tratamiento de ansiedad social es la terapia grupal, la cual combina la reestructuración cognitiva con la exposición en la terapia de grupo. En el que regularmente se conforman grupos de cuatro a siete pacientes, equilibrados por sexo y edad, dirigidos por dos terapeutas (un hombre y una mujer) (Luterek et al., 2003 en Camilli y Rodríguez, 2008).

Por último, dada la frecuente existencia de comorbilidad con este trastorno, es necesario llevar a cabo un análisis previo para decidir qué problemas conviene abordar y en qué orden. Allí donde coexista un problema más importante, este tendrá que ser abordado primero, o más o menos en paralelo. La presencia de otros trastornos no impide el tratamiento de la ansiedad social, aunque es probable que se requieran intervenciones adicionales para dichos trastornos (Bados, 2015).

### **1.8.2. Farmacológico**

Finalmente, desde el punto de vista farmacológico, se han estudiado los efectos de los inhibidores de la monoaminoxidasa, las benzodiazepinas y los inhibidores de la recapitulación selectiva de la serotonina en la sintomatología de este padecimiento y se ha comprobado la eficacia de la utilización de estos medicamentos para el tratamiento de la ansiedad social por sí solos o junto al tratamiento psicológico con el fin de mejorar la sintomatología y la calidad de vida de las personas que la padecen (Antona, 2009).

De manera específica, los dos tipos de medicamentos, disponibles en México que han demostrado su utilidad en el tratamiento de la ansiedad social son: a) los antidepresivos, principalmente los antidepresivos inhibidores selectivos de recaptura de serotonina y la venlafaxina, y b) benzodiazepinas, el clonazepam y el bromazepam (Chávez-León, 2015).

En lo que refiere al tiempo de tratamiento, se indica que el tiempo mínimo para determinar la utilidad de los medicamentos antidepresivos es de 8 semanas, y en cuanto a la duración total del tratamiento el tiempo recomendado es de tres a seis meses, aunque no se reportan estudios que lo sustenten; por otro lado, es posible que el período de tiempo puede extenderse, pues se ha observado que la tasa de recaída es alta. Así mismo, es importante considerar la falta de adherencia al tratamiento, la coexistencia de otros trastornos, el metabolismo rápido de los medicamentos y alguna enfermedad médica comórbida, pueden dar lugar a falta de respuesta al tratamiento (Chávez-León, 2015).

## **2. AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA**

Otro aspecto primordial en la vida de las personas es la persecución y logro de las metas que se establecen; lo que conlleva a emprender conductas específicas en función de los logros buscados. Sin embargo, no basta con conocer aquello que se desea lograr, ni tampoco el mejor medio para conseguirlo; es necesario, además, juzgarse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias diversas. Dicha, autopercepción también llamada autoeficacia, es un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones que conllevan al logro de los objetivos personales (Navarro, 2003).

De manera que, la autoeficacia percibida engloba las creencias de las personas sobre sus capacidades para producir niveles de rendimiento designados que ejercen influencia sobre los eventos que afectan sus vidas y determinan cómo las personas se sienten, piensan, motivan y se comportan. Un fuerte sentido de eficacia mejora el bienestar personal, reduce el estrés y brinda alta seguridad al abordar tareas difíciles. Así mismo, fomenta el interés y el compromiso ante situaciones desafiantes (Bandura, 1994).

En el ámbito académico, el término toma el nombre de autoeficacia académica percibida que Bandura (1995) en Galleguillos y Olmedo, (2017) define como creencias de autoeficacia de los estudiantes respecto a su capacidad para regular su propio aprendizaje y dominar los diversos temas académicos, que operan sobre el rendimiento de dichos estudiantes

De acuerdo con González (2005) en Galleguillos y Olmedo (2017), las creencias de autoeficacia actúan en el momento en que el estudiante entra al salón de clases, ya sea, en sus expectativas de éxito ante los objetivos propuestos, en el control de los resultados obtenidos o en las causas mediante las cuales explican esos resultados.

Por tanto, representa un factor básico para el logro de actividades o la toma de decisiones, ya que, a mayor eficacia percibida, mayor el grado de esfuerzo que se invierta y mayor la persistencia en el logro de la meta propuesta; logrando de tal manera que la persona que se encuentra en un proceso de aprendizaje tenga éxito (Blanco, Ornelas, Aguirre, y Guedea, 2012). Ejerciendo así una gran influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia cuando se enfrentan a determinados retos, además de las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles (Navarro, 2003).

Por lo que, las creencias que mantenga la persona respecto a sus capacidades de manejo influyen sobre la cantidad de estrés, ansiedad y depresión que experimenté, en situaciones que considere amenazadoras o difíciles; así como en su rendimiento escolar (Bandura ,1995).

## 2.1. Conceptualización

El ejercicio del control personal ha adquirido gran relevancia en la conceptualización de la autoeficacia. El esfuerzo por controlar las circunstancias de la vida y la influencia en esferas sobre las cuales se puede controlar algo, les asegura a las personas innumerables beneficios personales y sociales. Por el contrario, la incapacidad para ejercer influencia sobre ellas, suele generar temor, apatía, preocupación o desesperación (Bandura, 1995).

La teoría de autoeficacia se enmarca y amplía la Teoría Cognitiva Social o Sociocognitiva que integra la cognición, metacognición y los mecanismos motivadores de autorregulación; donde la motivación incluye en factores afectivos en términos de metas personales, juicios de autoeficacia, resultados de expectativas y monitoreo, componentes que afectan el desempeño de las personas y la autopercepción que tienen de sus capacidades (Chacón, 2006).

De modo que la teoría de autoeficacia se muestra como un marco unificado que busca explicar los procesos personales y sociales relacionados con la percepción de control; específicamente, en los orígenes de las creencias de eficacia personal, su estructura y función Bandura (1995)

Así mismo, establece que los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento. Los determinantes previos de la conducta, como el conocimiento, la habilidad o los logros anteriores, predicen la conducta subsecuente de acuerdo con las creencias que las personas sostienen sobre sus habilidades y sobre el resultado de sus esfuerzos (Cartagena, 2008).

En 1977, con la publicación del artículo “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), Albert Bandura identificó un aspecto importante de la conducta humana al afirmar: que las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios a través de los cuales siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente (Barraza, 2010; Cartagena, 2008).

Posteriormente, en 1986, Bandura publicó su libro “Social Foundations of Thought and Action” (Fundamentos sociales del pensamiento y la acción), donde enfatiza el papel de los pensamientos autorreferentes (lo que uno se dice a sí mismo) como el mediador entre la persona y el ambiente. Así mismo, se considera que los individuos poseen un sistema interno propio que los capacita para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas, lo que les proporciona un mecanismo de referencia que es la base sobre la cual se percibe, regula y evalúa la conducta (Cartagena, 2008).

Sobre esta línea, la autoeficacia se identifica como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades a través de los cuales organiza y ejecuta sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado, relacionando el pensamiento, la conducta y la motivación humana con un análisis de los sistemas que motivan el cambio personal y social (Bandura, 1997). Tales juicios tienen

importantes efectos sobre la elección de conductas o actividades, sobre el esfuerzo empleado y la persistencia y sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales ante las tareas o situaciones (Blanco, 2010).

Así mismo, la autoeficacia también se ha descrito como un estado psicológico en el cual la persona evalúa su capacidad y habilidad de ejecutar determinada tarea, actividad, conducta, entre otros, en una situación específica con un nivel de dificultad previsto (Bardales, Díaz, Jiménez, Terreros y Valencia, 2006, en Galleguillos y Olmedo 2017).

Es así que, el concepto de expectativa de autoeficacia (Bandura, 1977, 1992) hace referencia al sentimiento de confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida. La expectativa de autoeficacia puede influir tanto en sentimientos como pensamientos y acciones. Las personas con pocas expectativas tienden a mostrar baja autoestima y sentimientos negativos sobre su capacidad. En cuanto a los pensamientos, la percepción de autoeficacia facilita las cogniciones referidas a las habilidades propias, actuando estos pensamientos como motivadores de la acción. Por último, y por lo que respecta a la acción, las personas que se sienten eficaces eligen tareas más desafiantes, se ponen metas más altas y persisten más en sus propósitos (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000).

Además, un adecuado desarrollo de la autoeficacia favorece una mejor percepción de capacidades, posibilitando la ejecución de actividades que requieran mayor interacción social y cumplimiento de objetivos. Una adecuada autoeficacia promueve un mejor desarrollo personal, conllevando a una mejor integración social y por consiguiente una mayor satisfacción personal (Escobar y Zambrano, 2015).

De manera que, la autoeficacia no son los conocimientos o habilidades que el individuo debe llevar a cabo para cambiar su conducta, es creer que puede usar sus habilidades, conocimientos y capacidades, para realizar las diversas acciones que lo llevarán a lograr lo que se propone, conseguir el resultado que quiere (Olivas y Barraza, 2016) Aunque, de acuerdo con Bandura (2001) en Cartagena (2008), eso requeriría poseer dominio de cada aspecto de la vida, y las personas difieren en las áreas en las cuales desarrollan su sentido de eficacia, también en los niveles en determinadas actividades. Por lo tanto, el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado.

En lo que refiere al ámbito educativo, la autoeficacia académica percibida es definida como los juicios personales de las propias capacidades para organizar, planificar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas; y se caracteriza por implicar juicios de capacidades para ejecutar actividades, y no cualidades personales, y estar vinculada a diferentes dominios del funcionamiento al facilitar o dificultar la ejecución de destrezas dependiendo del contexto (Bandura ,1994).

Así mismo, Zimmerman (1995) en Cartagena (2008) define la autoeficacia académica percibida, como la realización de las tareas propias de la escuela, es decir los “juicios personales acerca de las capacidades para organizar y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar”. En este sentido, la autoeficacia académica percibida es un concepto que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela.

De manera que, las creencias de autoeficacia académica se convierten en un mecanismo autorregulatorio que afecta al comportamiento académico y a la elección de las condiciones externas en las que el estudiante actúa y, a su vez, es influida por las acciones y condiciones que se dan en el ámbito académico (García-Fernández, et al., 2010).

El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia sucede cuando el estudiante se involucra en la realización de determinadas tareas, interpreta los resultados de las mismas y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para comprometerse en tareas semejantes en el futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico (Cartagena, 2008).

De manera que, la percepción de autoeficacia académica influirá en la elección de actividades y conductas, en los esquemas de pensamiento y reacciones emocionales, el esfuerzo y la perseverancia, la organización y ejecución de las acciones necesarias para alcanzar un buen rendimiento. Por lo que, la autoeficacia académica de los alumnos forma parte de estas competencias genéricas, al representar la capacidad cognitiva que media entre el conocimiento y la acción y que establece, junto con otras variables, el éxito en las tareas propuestas y logro de los objetivos personales (Olivas y Barraza, 2016).

Desde esta conceptualización se puede apreciar la importancia de la autoeficacia sobre la motivación y el aprendizaje, las percepciones de los individuos sobre sí mismos y sobre sus capacidades, constituyendo un factor importante en el rendimiento académico (Galleguillos y Olmedo, 2017).

## **2.2. Fuentes de la autoeficacia**

Según Oláz (2001), el proceso de construcción de las creencias de autoeficacia se basa fundamentalmente en cuatro fuentes de información descritas por Bandura (1986): las experiencias de éxito o rendimiento existente, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y el estado fisiológico derivados de la interpretación de la situación.

### 2.2.1. Experiencia de éxito

La forma más efectiva de crear un fuerte sentido de autoeficacia es el manejo exitoso de experiencias. Es decir, no se forma con éxitos fáciles, ya que, si la persona solo experimenta estos, se acostumbra a rápidos resultados y se desanima fácilmente ante el fracaso, en cambio, se formará con la experiencia de vencer obstáculos mediante esfuerzos perseverantes (Ruiz, 2005).

Las actuaciones anteriores, representan la fuente de información eficaz, ofreciendo evidencias sobre las capacidades y habilidades del alumno. El éxito hace crecer un fuerte pensamiento de eficacia personal, mientras que el fracaso suele debilitar ese sentimiento, especialmente cuando llega antes de que se consolide la autoeficacia (Camposeno, 2012).

Se puede conocer la capacidad de una persona para realizar con éxito actividades similares en el futuro, aumentando así el sentimiento de autoeficacia a través de los éxitos obtenidos, por el contrario, experimentar fracasos la debilita. Además, la dificultad de una tarea, el contexto en el cual se lleve a cabo, así como el esfuerzo empleado, pueden influir en el éxito o fracaso ésta (Aquino, 2015).

Bandura, (1997), menciona que la influencia de la actuación va depender de la manera en cómo se interpretan y valoran diversas variables personales y situacionales.

De acuerdo con Camposeno (2012), algunas de ellas son:

a) Estructuras previas de autoconocimiento. El estudiante se enfrenta a las tareas escolares que le proveen de diversas experiencias, teniendo como consecuencia a un autoesquema rico que determina a qué presta atención, cómo interpreta la información y cuál recupera de la memoria para configurar su autoeficacia. Asimismo, contribuyen a la estabilidad de la autoeficacia, evitando que ésta cambie con cada éxito o fracaso.

b) Dificultad de la tarea. Realizar con éxito una actividad fácil o con lo que ya se conoce resulta redundante, por lo que no provoca grandes ajustes en la autoeficacia. Sin embargo, resolver una tarea compleja aporta información adicional que eleva los pensamientos sobre la capacidad.

c) Factores contextuales. La actuación siempre ocurre en situaciones que contienen una gran cantidad de variables que facilitan o dificultan el éxito. De manera que, si se cuenta con ayuda externa provoca un escaso sentimiento de eficacia, ya que no se atribuye a la capacidad propia. Cuantos más factores estén implicados en la actuación, menor será el grado de eficacia en la tarea.

d) Dedicación de esfuerzo. El éxito tras un esfuerzo mínimo en tareas académicas difíciles implica una elevada aptitud, mientras que logros similares a los de otros conseguidos con mucho esfuerzo conllevan una baja percepción de capacidad. En cuanto al fracaso, si ocurre después de un esfuerzo reducido no se considera síntoma de escasa competencia; pero fracasar en tareas de dificultad media

es indicio de capacidad limitada, mientras fracasar en una actividad fácil produce un cambio significativo sobre la eficacia personal.

De acuerdo con Bandura (1986), en Cartagena (2008) el alumno mide los efectos de sus acciones y las interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada, por lo que los resultados de sus acciones interpretadas como exitosas aumentan su autoeficacia en tanto que las consideradas como fracaso la disminuyen. Es así que, si un alumno no tiene conductas adecuadas para el estudio y repueba, tendría que tomar en cuenta esas conductas para no repetirlas y repetir aquellas que le sirvieron para obtener buenas calificaciones, sin embargo, es necesario lograr esto, con la orientación y ayuda de los docentes.

### **2.2.2. Experiencia vicaria**

Se presentan en modelos sociales, es decir, es la información que se obtiene del desempeño de otras personas que se toman como modelos, al encontrarse en situaciones parecidas, a mayor similitud con el modelo mayor será la influencia de los éxitos o fracasos, por el contrario, si no existe nada en común con el modelo, el resultado obtenido no influirá en la autoeficacia. La experiencia vicaria puede considerarse como un factor predictivo de la capacidad de una persona, siempre y cuando las comparaciones se realicen con personas que posean características similares y en contextos afines, cabe mencionar que no son tan poderosas como las experiencias directas o logros de ejecución (Aquino, 2015).

Camposeno, (2012), menciona que existen ciertas características de los modelos que condicionan su influencia sobre el observador, como su competencia, pues resulta más probable que un estudiante atienda e imite a alguien que actúa de forma exitosa que si lo hace torpemente; la semejanza percibida con el modelo, pues si éste se considera similar o algo superior ofrece una información más relevante; su manera de actuar, ya sea sin cometer errores (de modo experto) o asemejándose más a la conducta del observador (de afrontamiento); la credibilidad, que activa la atención; y la presentación entusiasta del mensaje, que potencia la motivación y el aprendizaje.

Por lo que, si un alumno observa a otros alumnos alcanzar el éxito, tras una serie de esfuerzos personales y perseverancia en su actuación, es más probable que aumenten las creencias del observador en relación a sus propias capacidades para lograr un éxito similar, sin embargo, es necesario mencionar que el efecto real de este aprendizaje depende, casi por completo, de la similitud percibida con los modelos observados (Barraza, Ortega y Ortega, 2011).

### **2.2.3. Persuasión verbal**

Se refiere a todo lo que se verbaliza sobre el desempeño de una persona, favoreciendo el cambio positivo siempre y cuando el comentario o mensaje sea realista, además motiva a la persona a realizar un esfuerzo extra o perseverar ante una tarea difícil (Aquino, 2015).

Cuando surgen dificultades, es más fácil mantener la percepción de eficacia si otras personas expresan confianza en la propia capacidad que si manifiestan dudas sobre ella, de manera que la persuasión verbal puede potenciar cambios si está apoyada en datos reales. Es necesario mencionar además que una persona a la que le convence de que posee capacidad para realizar una tarea se esforzará más ante las dudas y las dificultades utilizando un mayor número de estrategias (Camposeno, 2012).

El cambio en la autoeficacia de una persona será probable y duradero si la persuasión verbal tiene credibilidad, conocimiento y experiencia en ese ámbito. Ejemplo de ello es la persuasión verbal que el maestro puede tener ante un alumno, al impulsarlo a esforzarse en todo para lograr el éxito, y sobre todo a mantenerlo más tiempo que el resto de los alumnos que dudan de sí mismos y que habitualmente piensan en sus deficiencias personales (Barraza, et al., 2011). Sobre esta línea, Camposeno, (2012) menciona que es difícil inculcar en un estudiante sentimientos de autoeficacia a través de la persuasión verbal, y muy fácil disminuir la eficacia, si la siguiente actuación no corresponde con la persuasión verbal.

#### **2.2.4. Los estados fisiológicos y emocionales**

Las personas se guían por sus estados corporales y psicológicos para evaluar sus capacidades, señala además que no es la intensidad de las reacciones emocionales, sino la manera en que son interpretadas lo que puede afectar la autoeficacia en las personas (Pajares, 2002 en Ruiz, 2005).

Por lo que, es preferible mantener un nivel moderado de activación emocional, facilitando así el uso de habilidades necesarias para realizar adecuadamente la tarea, debido a que una activación excesivamente alta puede debilitar el rendimiento (Aquino, 2015), ya que dicha activación fisiológica reflejada en ansiedad, estrés, estado de ánimo y temores afectan el desempeño de la persona (Chacón, 2006).

En situaciones de aprendizaje escolar, también se ha de prestar atención a la información somática transmitida por ciertos estados fisiológicos y afectivos. Debido a que, en los contextos escolares, se asume que determinados síntomas fisiológicos asociados a la ansiedad son indicadores de capacidad o destreza limitadas, mientras que un bajo nivel de preocupación atiende a interpretarse como signo de competencia (Bandura, 1997).

Canto (1998) menciona que los estudiantes pueden recibir información de los estados fisiológicos que experimentan cuando realizan determinadas tareas, los estados fisiológicos, ejercen alguna influencia sobre las cogniciones, ya que sensaciones de ahogo, aumento del latido cardíaco, sudoración, etc., se asocian con un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso, las estudiantes regulan su autoeficacia al observar su estado emocional cuando están contemplando la realización de alguna actividad.

La información que el estudiante recibe por medio de las fuentes ya mencionadas no influye automáticamente en su autoeficacia, sino que es necesaria su apreciación cognitiva (Bandura, 1986 en Canto, 1998). Es decir, el estudiante tiene que valorar y combinar las percepciones que mantiene sobre su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo implicado, la cantidad de ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso, la semejanza del modelo, y la credibilidad que tiene la persona que pretende persuadir (Schunk, 1995 en Canto, 1998)

Así mismo, es importante mencionar que dichas fuentes generan distintas percepciones de autoeficacia que actúan a través de procesos cognitivos e impactan en la conducta; así mismo, los eventos sobre los que se ejerce esta influencia son muy variados, como los procesos de pensamiento, estados afectivos, diversidad de acciones, el cambio de las condiciones ambientales o a la autorregulación de la motivación (Galleguillos y Olmedo, 2017).

### **2.3. Procesos psicológicos relacionados**

Existen diversos procesos activados y regulados por las creencias de autoeficacia, los cuatro principales procesos psicológicos investigados, a través de los cuales las creencias de autoeficacia influyen en el funcionamiento humano, son: los procesos cognitivos, afectivos, motivacionales y de selección (Bandura, 1994).

#### **2.3.1. Cognitivos**

Mediante el pensamiento las personas predicen los sucesos y desarrollan formas para controlar aquellos que afectan sus vidas. Tales habilidades requieren un procesamiento cognitivo efectivo de la información que contiene muchas ambigüedades e incertidumbres. De manera que, al aprender las reglas de predicción y regulación, se recurre a su conocimiento para construir opciones y analizar, evaluar y revisar previsiones ante los resultados que se obtienen (Bandura, 1994; Olivas y Barraza, 2016).

Debido a que la mayoría de los cursos de acción están inicialmente organizados en pensamiento, las creencias de las personas sobre su eficacia moldean los escenarios anticipatorios que construyen, ensayan e influyen en los patrones de pensamientos que regulan la conducta de los individuos. De modo que, al mantener un alto sentido de eficacia, se visualizan escenarios de éxito que proporcionan guías y soportes positivos para el rendimiento; mientras que al dudar de la eficacia que se posee se visualizan escenarios de falla y se entorpece o detiene el comportamiento en las situaciones que pueden salir mal (Bandura, 1994, 1997).

Así mismo, de acuerdo con Olivas y Barraza (2016), quien posee un alto sentido de eficacia visualiza escenarios de éxito, establece metas retadoras y usa pensamientos analíticos que lo llevan al logro en su ejecución; por otra parte, quien duda de su eficacia visualiza escenarios de fracasos y muestra pocas aspiraciones para aumentar el número de conductas a dominar.

La fijación de objetivos personales está influenciada por la autoevaluación de las capacidades estableciendo que, cuanto más alta es la meta que las personas se plantean a sí mismas y más firme es su compromiso con ellas, por lo que se requiere un fuerte sentido de eficacia para permanecer orientado a las tareas frente a las demandas situacionales y los fracasos (Bandura, 1994).

*Cuando las personas se enfrentan a tareas de gestión de demandas ambientales difíciles bajo circunstancias impositivas, aquellos que están acosados por dudas acerca de su eficacia se vuelven cada vez más erráticos en su pensamiento analítico, disminuyen sus aspiraciones y la calidad de su desempeño se deteriora. Por el contrario, aquellos que mantienen un sentido de eficacia resiliente se fijan objetivos desafiantes y usan un buen pensamiento analítico que rinde frutos en los logros de rendimiento. (Bandura, 1994, párr. 17).*

De manera que, el comportamiento intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona y el planteamiento de estas metas está afectado por la evaluación de las capacidades personales. Por lo tanto, cuanto más alta sea percibida la autoeficacia personal, más alto será el nivel de las metas que las personas se impongan (Ruiz, 2005).

Sobre esta línea, en el ámbito educativo, los estudiantes que establecen sus metas, o que aceptan metas a alcanzar pueden experimentar un sentido alto de autoeficacia para lograrlas y esforzarse para el cumplimiento de su objetivo; por lo que se comprometen en actividades que consideran les ayudará a lograr la meta definida, como: atender en clase, repetir la información que debe ser recordada, esforzarse y persistir. Por lo que, mejorar la percepción de ser capaz en quien aprende es un objetivo educacional valioso, bajo el supuesto implícito de que su potenciación servirá como vehículo para la mejora de otros resultados tales como el logro académico (Ornelas et al, 2011).

### **2.3.2. Motivacionales**

Las creencias de autoeficacia también juegan un papel clave en la autorregulación de la motivación. Como ya se ha mencionado, las personas se motivan y guían sus acciones anticipadamente por el ejercicio de la previsión, formando creencias sobre lo que pueden hacer y anticipando resultados probables de sus acciones (Olivas y Barraza, 2016).

Por tanto, las creencias de autoeficacia de las personas determinan su nivel de motivación y se reflejan en la cantidad de esfuerzo y constancia que muestran ante las tareas y la cantidad de tiempo que persistirán, principalmente cuando surjan obstáculos difíciles de superar (Bandura, 1994). Los tipos de motivación cognitiva sobre los que opera la autoeficacia percibida son: atribuciones causales, expectativas de resultados, basadas en metas o estándares personales y objetivos conocidos (Bandura, 1994; Ruiz, 2005):

- Las creencias de autoeficacia influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, las reacciones afectivas y el desempeño. De manera que, las personas que se consideran altamente eficaces suelen atribuir sus fallas a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente, mientras que aquellos que se consideran ineficaces suelen atribuir sus fallas a una baja habilidad.
- Respecto de las expectativas de resultados, la motivación se ve regulada por la expectativa de que determinado comportamiento produzca determinado resultado y por el valor que tiene ese resultado. De modo que, las personas actúan de acuerdo con las creencias en los probables resultados de sus actos, también actúan de acuerdo con sus creencias en lo que pueden hacer o no. En consecuencia, las creencias de autoeficacia afectan a la motivación influida por expectativas de resultados y los propios logros proporcionan un importante mecanismo cognitivo de motivación.
- La motivación basada en metas o estándares personales se rige por tres tipos de autoinfluencias. Incluyen reacciones auto-satisfactorias y auto-insatisfactorias al desempeño de uno, autoeficacia percibida para el logro de metas, y reajuste de metas personales basadas en el propio progreso. Las creencias de autoeficacia contribuyen a la motivación de varias maneras: determinan las metas que la gente se establece a sí misma; cuánto esfuerzo gasta; cuánto tiempo ellos perseveran en la cara de las dificultades; y su resistencia a los fracasos. Cuando se enfrentan con obstáculos y fracasos, las personas que albergan dudas sobre sus capacidades disminuyen sus esfuerzos o abandonan rápidamente. Aquellos que tienen una fuerte creencia en sus capacidades ejercen un mayor esfuerzo cuando no logran dominar el reto. La fuerte perseverancia contribuye a los logros de rendimiento.
- La motivación basada en el establecimiento de objetivos o autoimposición de metas, esta implica un proceso de comparación cognitiva entre el desempeño y un estándar personal. La satisfacción está supeditada a alcanzar el estándar, el cual le da dirección al comportamiento de la persona, mientras que esta crea incentivos para persistir en sus esfuerzos hasta que cumplan sus objetivos. Se busca la autosatisfacción al cumplir objetivos valiosos y se intensifica el esfuerzo ante actuaciones deficientes.

La percepción de autoeficacia contribuye a la motivación al determinar las metas que cada persona cree capaz de hacer, la cantidad de esfuerzo que invertirá, el tiempo que persistirá ante situaciones inciertas y su resistencia al fracaso (Olivas y Barraza, 2016). Estudiantes con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades (Bandura, 1995 en Blanco et al., 2012).

Por lo que, la autoeficacia académica sirve como puente entre las estrategias motivacionales y el aprendizaje; así mismo, se ha identificado a la autoeficacia académica como un componente esencial de la autorregulación del aprendizaje (Lamas, 2008 en Becerra, 2015).

### 2.3.3. Afectivos

Los mecanismos de autoeficacia también juegan un rol primordial en la autorregulación de estados afectivos, afectando la naturaleza y la intensidad de las experiencias emocionales a través del ejercicio del control personal del pensamiento, la acción y el afecto (Bandura, 1997).

De manera que, la autoeficacia percibida influye en procesos afectivos como la depresión, ansiedad y el estrés, al impactar de manera diferente en los esquemas de pensamientos y reacciones emocionales impulsadas por ellos y afectando su nivel ante situaciones amenazadoras (Bandura, 1994; Olivas y Barraza, 2016; Ruiz, 2005).

Los pensamientos de autoeficacia afectan el procesamiento cognitivo de los posibles peligros del ambiente y su vigilancia (Ruiz, 2005). Por consiguiente, las personas que piensan que es imposible manejar situaciones complejas ante escenarios amenazadores, suelen preocuparse por sus deficiencias y exagerar la gravedad de las posibles amenazas, preocupándose por escenarios poco probables, lo que las lleva a desanimarse, a la angustia y a la frustración y, al mismo tiempo, afecta su nivel de funcionamiento (Olivas y Barraza, 2016).

Por el contrario, las personas que consideran poseer el control sobre las probables amenazas ambientales no viven pendientes de estas y no suelen experimentar pensamientos perturbadores relacionados con ellas (Ruiz, 2005).

Así mismo, los individuos con autoeficacia percibida muy baja suelen exagerar sus deficiencias y dificultades provocándose estrés (Olivas y Barraza, 2016). Por lo que, las reacciones de estrés estarían gobernadas en gran medida por la percepción de afrontamiento autoeficaz más que por las propiedades objetivas de las amenazas y demandas ambientales que experimenta el individuo (Wiendenfeld, O'Leary, Bandura, Brown, Levine y Raska, 1990 en Olivari y Urra, 2007).

En cambio, los que poseen una autoeficacia percibida muy alta se sienten estimulados ante las dificultades que requiere un mayor esfuerzo, suelen prestar atención a las demandas que el problema en sí solicita y ajustar mejor su nivel de activación o estrés al generar mayores expectativas para sí mismos porque confían en sus capacidades y observan al mundo como menos amenazador (Olivas y Barraza, 2016).

De igual modo, la autoeficacia percibida para ejercer control sobre los factores estresantes juega un papel central en la excitación de la ansiedad. Las personas que creen que no pueden manejar las amenazas suelen experimentar un alto nivel de ansiedad. De manera que, la autoeficacia académica percibida regula el comportamiento de evitación, así como la presencia y nivel de ansiedad. Así mismo, la presencia de ansiedad se ve afectada no solo por la eficacia de afrontamiento percibida, sino también por la percepción de eficacia para controlar pensamientos perturbadores; es así que, tanto la autoeficacia de afrontamiento percibida como la eficacia del control del pensamiento operan

conjuntamente para reducir o aumentar la ansiedad y el comportamiento de evitación (Bandura, 1994).

Sobre esta línea, generalmente los estudiantes ansiosos se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico y se centran con mayor frecuencia en su falta de habilidad, carencias personales, emocionales, así como en las fallas que han tenido en su desempeño previo (Rivas, 1997 en Contreras et al., 2005).

De manera que, el implementar formas de comportamiento eficaces que transformen situaciones amenazantes en seguras, favorecerá las creencias de autoeficacia, lo que reducirá o eliminará la ansiedad; y conforme el sentido de autoeficacia aumente, se tenderá a enfrentar más situaciones difíciles que generan estrés, obteniendo un mayor éxito en amoldar estas situaciones (Ruiz, 2005).

En particular, esto se puede lograr al crear un ambiente para que las personas que padecen ansiedad puedan tener éxito a pesar de sí mismos, de sus pensamientos y comportamientos, mostrando mediante el modelamiento cómo hacer frente a las amenazas y debatir sus miedos, mediante tareas de afrontamiento, conductas protectoras adecuadas y la dosificación de amenazas para restaurar y desarrollar un alto sentido de eficacia personal (Bandura, 1994). Aunado a esto, el contar con un soporte social reduce el estrés, la ansiedad y previene la presencia de depresión; dado que, formar y mantener relaciones sociales satisfactorias, disminuye los efectos de estresores (Ruiz, 2005).

#### **2.3.4. Selectivos**

Otro aspecto en el que están involucradas las creencias de autoeficacia es el referente a los procesos de selección. Desde esta perspectiva, las personas son en parte producto de su entorno, además de crearlo y ejercer control sobre él; por lo tanto, las creencias sobre la autoeficacia moldean el curso de su vida al influir en los tipos de actividades y entornos que sean elegidos (Bandura, 1994).

De manera que, las personas se desenvuelven en su vida cotidiana en ambientes y actividades que ellos eligen en función de la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades; regularmente, las personas que perciben baja autoeficacia evaden aquellas tareas y situaciones difíciles, ya que para ellos exceden sus capacidades, suelen disminuir sus aspiraciones y pensar constantemente en sus deficiencias y en los resultados adversos, lo que suele llevarlos a reducir al mínimo sus esfuerzos, abandonando rápidamente el campo; además, necesitan mucho tiempo para recuperar su sentido de eficacia tras el fracaso (Olivas y Barraza, 2016). Es así que, las personas evitan actividades y situaciones que creen que exceden sus capacidades de afrontamiento. Pero emprenden fácilmente actividades desafiantes y seleccionan situaciones que se consideran capaces de manejar (Bandura, 1994).

Sobre esta línea, las personas con un nivel de autoeficacia alta suelen enfocar las situaciones difíciles como retos y no como amenazas, eligen en general tareas más complejas, mantienen sus esfuerzos y

recuperan la sensación de eficacia de manera rápida ante los fracasos, atribuyendo este a la insuficiencia de esfuerzo más que a una falta de habilidad (Olivas y Barraza, 2016).

La elección de una carrera universitaria y el desarrollo de la misma son un ejemplo del poder de las creencias de autoeficacia para afectar el curso de la vida a través de procesos relacionados con la elección (Bandura, 1994). Por ejemplo, un estudiante que se siente incompetente en geometría no elegirá la arquitectura como carrera, pese a que pueda mostrar un interés inicial por ella (Pajares, 2002 en Ruiz, 2005).

Las ocupaciones estructuran una buena parte de la vida de las personas y les proporcionan una importante fuente de crecimiento personal (Bandura, 1994). Así mismo, los estudiantes tienden a involucrarse en tareas en las que se sienten competentes y confiados, y evitan aquellas en las que no se sienten de la misma manera (Becerra, 2015).

De modo que, la eficacia académica percibida actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y persistencia ante las dificultades, así como en los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas (Carrasco y del Barrio, 2002 en Olivas y Barraza, 2016).

#### **2.4. Autoeficacia y la educación**

Barraza, et al., (2011) en Olivas y Barraza, (2016), mencionan que las expectativas de autoeficacia, pueden llegar a ejercer un efecto decisivo en la conducta del estudiante en aspectos como: a) la elección, b) el esfuerzo y la persistencia, c) el pensamiento y la toma de decisiones y d) las reacciones emocionales.

a) Elección: Por lo general los alumnos buscan actividades y situaciones escolares en las cuales se sienten más capaces y que consideran que pueden manejar mejor, por el contrario, evitan las actividades y situaciones en las cuales creen que superan sus capacidades para enfrentarlas (Olivas y Barraza, 2016).

De esta manera, los estudiantes procuran involucrarse en tareas en la que se sienten competentes y confiados, evitando aquellas en las que no se sienten de la misma manera (Becerra, 2015). Sobre esta línea, Carbonero y Merino (2004), en Cartagena (2008), menciona que las personas tienden a elegir aquellas actividades en las cuales creen que son más hábiles y por lo regular rechazan aquellas en las cuales se consideran incapaces.

b) Esfuerzo y persistencia: las creencias de autoeficacia que tiene el alumno, influyen en la cantidad de esfuerzo desarrollado y el tiempo que le dedica a la realización de sus objetivos aún en situaciones adversas (Olivas y Barraza, 2016). Además, permiten determinar cuánta persistencia y resiliencia mostrarán frente a situaciones adversas (Becerra, 2015).

Asimismo (Bandura, 1977; Multon et al., 1991, en Galleguillos y Olmedo, 2017), menciona que los estudiantes con un alto sentido de eficacia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se esforzarán y persistirán por más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. Cartagena, (2008) menciona que los alumnos que se consideran autoeficaces muestran una curiosidad natural por aprender y afrontar cualquier nuevo desafío que se les presente. Demuestran seguridad en sí mismos, así como en cualquier tarea académica independientemente de la dificultad. En cambio, un alumno que se considera ineficaz pierde el interés por aprender.

c) Pensamiento y toma de decisiones: el alumno con alta eficacia tiene un pensamiento analítico para resolver y afrontar problemas aún en situaciones estresantes, por el contrario, los que dudan de sus capacidades suelen pensar de manera errática. (Olivas y Barraza, 2016).

d) Reacciones emocionales: los alumnos con un alto nivel de autoeficacia enfrentan las demandas de su entorno escolar con esfuerzo, entusiasmo, optimismo e interés, por el contrario, los alumnos con un bajo nivel de autoeficacia, con su constante insistencia en sus deficiencias, realizan sus tareas académicas con pesimismo, ansiedad y depresión (Olivas y Barraza, 2016).

De acuerdo con lo anterior, las creencias de autoeficacia afectan a la conducta humana de varias maneras: influye en las elecciones que hacen los estudiantes y las conductas que realizan para seguirlas, motiva al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, mientras que evita las tareas en las que no se siente de esa manera, determina cuánto esfuerzo realizará el estudiante para efectuar la tarea, y predice cuánto tiempo perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas (Canto, 1998).

En definitiva, las habilidades de autoeficacia impactan de manera determinante en la relación del individuo con su entorno inmediato, con sus expectativas de futuro y con la construcción de su proyecto de vida, a través del establecimiento adecuado de metas a corto y largo plazo, así como la implementación de las estrategias conducentes al logro de sus proyectos académicos y personales. (Briceño, 2013).

Bandura afirma que la manera en que actúa la gente es producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades. Por supuesto, esto no quiere decir que la gente pueda realizar tareas que rebasen sus capacidades con sólo creer que lo pueden hacer, ya que para que se logre una competencia adecuada se requiere de la armonía, entre las creencias propias y de las habilidades y conocimientos que posean (Canto, 1998).

En cuanto al ámbito educativo, la adecuada realización de la tarea, no va depender únicamente de las capacidades del estudiante, sino de la evaluación subjetiva que se realice a partir de la información proporcionada por cualquiera de las fuentes de información sobre eficacia (Peralbo, Sánchez y Simón, 1986, en Hernández y Barraza, 2013).

Es por ello que, el grado de congruencia que existe entre sus capacidades reales y el nivel de capacidad percibida a través de la información de ejecución y de sus consecuencias, determinará el que se generen altas o bajas expectativas de éxito ante la tarea, si utilizará o no todas sus capacidades para la realización del trabajo escolar, con la anticipación de que sus resultados serán satisfactorios intrínseca o extrínsecamente (Hernández y Barraza, 2013). Por lo que el alumno con altas expectativas de éxito estudiará con más empeño y tendrá constancia en su preparación. El repaso o estudio resulta en retroalimentación, al corroborar el dominio de los temas. Además, de que estos alumnos cuentan, en la mayoría de los casos, con el reconocimiento de sus compañeros y profesores (Quintero et al., 2009).

Por lo tanto, la autoeficacia determina que la persona, seleccione aquellas tareas que puede realizar, que se mantenga firme en la acción, que prolongue el esfuerzo y que busque obtener destrezas de ellas (Schunk, 1987, en Quintero, Pérez, y Correa, 2009). De manera que, el estudiante valora y combina las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo requerido, la ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso (Schunk, 1995, en Contreras et al., 2005).

### **3. RENDIMIENTO ACADÉMICO**

En la universidad, los estudiantes se enfrentan a muchos desafíos, como completar las tareas oportunamente, siendo responsables de las consecuencias de las decisiones tomadas; por lo que, es importante el desarrollo de habilidades sociales y académicas para lograr el éxito (Amaya y Prado, 2002 en Abarca, Gómez y Covarrubias, 2015). De los indicadores existentes para dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes en contextos educativos, sin lugar a dudas el rendimiento académico es uno de los más importantes, su estudio se ha abordado desde el punto de vista teórico y empírico (González, Caso, Díaz-López y López, 2012).

En la práctica educativa, hablar de rendimiento académico es valorar, en términos tanto cualitativos como cuantitativos, los conocimientos que el estudiante ha adquirido en su proceso de formación y cómo este desempeño se ve reflejado en la permanencia y promoción de la institución educativa (Quintero y Orozco, 2013).

Edel (2003) menciona que la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, debido a que también se le ha denominado aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar; aunque, estas diferencias sólo responden a cuestiones semánticas, puesto que, en textos, la vida escolar y la experiencia docente son utilizadas como sinónimos.

Así mismo, la propia delimitación conceptual y operacional del rendimiento académico se dificulta debido a la naturaleza multidimensional que le caracteriza, aún se busca explicar y determinar las variables que lo afectan, para lo cual se emplean modelos teóricos y metodológicos cada vez más complejos (González et al., 2012).

#### **3.1. Conceptualización**

El término rendimiento se refiere al resultado global del alumno, obtenido por medio de una valoración numérica comúnmente asignada por el docente, la cual se asocia a un proceso de instrucción específica (práctica tradicional), o con sus puntuaciones en evaluaciones externas producto de la aplicación de exámenes (Allen, 2005 en González et al., 2012). Por lo que, el rendimiento académico es el resultado cuantitativo obtenido en el proceso de aprendizaje, conforme a las evaluaciones que realiza el docente (Abarca et al., 2015).

Rodríguez (1995) en Cartagena (2008), sostiene que el rendimiento académico es el resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el alumno, en relación con los objetivos previstos. Estos cambios se refieren tanto al aspecto cognoscitivo, como al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses, inquietudes, realizaciones, etc., que el alumno debe adquirir. Por lo tanto, el rendimiento escolar se refiere a la cantidad y

calidad de conocimientos adquiridos por el alumno en la escuela y a todas las manifestaciones de su vida.

A su vez, se le expresa en una calificación cuantitativa y cualitativa, una nota que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje y del logro de objetivos preestablecidos (Gómez, Oviedo y Martínez, 2011). A pesar del riesgo que conlleva, usar solamente las calificaciones para medir el rendimiento académico, no dejan de ser el medio más usado para operacionalizar el rendimiento académico (Ocaña, 2011).

Finalmente, para Jiménez (2000) en Edel (2003) el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia específica comparado con la norma de edad y nivel académico. De modo que, si el rendimiento del alumno se comprende a partir de sus procesos de evaluación, es necesario considerar, además del desempeño individual del estudiante, la influencia por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo.

Sobre esta línea, Garbanzo (2007) en Becerra (2015) menciona que hay que tomar en cuenta que las calificaciones son producto de: condiciones personales del estudiante, metodológicas del profesor, contextuales de la institución, y que todos estos factores median el desempeño académico. Por eso, menciona que puede distinguirse el rendimiento escolar inmediato referido a las calificaciones y el mediato referido a los logros personales y profesionales.

Así mismo, las investigaciones realizadas sobre el rendimiento académico demuestran que el desempeño académico depende tanto de la asimilación de conocimientos, así como de la manera de correlacionarlos y proyectarlos en la vida. Asegurar el éxito académico de los estudiantes, implica entonces generar en ellos las competencias básicas que le faciliten cumplir con su rol social y laboral y por ende aportar a la transformación de sus condiciones en su contexto (Quintero y Orozco, 2013).

### **3.2. Evaluación**

Como se ha mencionado, el desempeño académico está estrechamente relacionado con la evaluación del aprendizaje. Esto debido a que se refleja en las notas obtenidas de cada materia escolar. Implicados en dicha valoración se encuentran factores como la percepción individual de los docentes, haciendo de la evaluación un proceso complejo (Quintero y Orozco, 2013).

El valor de las notas académicas representa el mejor indicador para estimar el rendimiento académico y pueden representar los logros en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales en la vida académica (Pérez et al., 2000; Vélez y Roa, 2005, en Garbanzo, 2013). Dichas calificaciones pueden ser obtenidas en cada una de las asignaturas del plan de estudios y su respectivo promedio (García, Alvarado y Jiménez, 2000, en Becerra, 2015); además del número de exámenes ordinarios y extraordinarios que presenta en un periodo escolar, el número de años o semestres requerido para acreditar asignaturas, el porcentaje de créditos acumulados en

relación con el total de créditos esperado al final de la carrera o de un semestre (Martínez, 2001, en Becerra, 2015).

Específicamente, en la educación superior, cada universidad determina sus propios criterios evaluativos, para así obtener un promedio de las materias que cursa el estudiante, tomando en cuenta elementos como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido en cada una de ellas. Sin embargo, las calificaciones, como medida de los resultados de enseñanza, se deben de considerar como producto de condicionantes tanto de tipo personal, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final (Garbanzo, 2007).

Con respecto al desempeño de cada uno de los estudiantes, cada reporte de evaluación contribuye a consolidar la percepción que se tenga de éste, por lo que los reportes se convierten en el informe de valoración de un conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que los estudiantes evidencian en su cotidianidad, ya que la escuela es el lugar donde se complementan y se recrean situaciones diarias expresadas en sentimientos, emociones, valores, habilidades, destrezas, actitudes y saberes (Quintero y Orozco, 2013).

Asimismo, mencionan que es necesario reconocer lo que significan los reportes académicos para los diferentes participantes del proceso educativo, ya que esto proporciona nuevas rutas para garantizar una verdadera comunicación y cooperación entre padres, estudiantes y docentes. Por ende, un mayor nivel de éxito escolar, favoreciendo el desarrollo de las potencialidades de cada uno de los estudiantes, el fortalecimiento de los proyectos de vida y, por lo tanto, la disminución de los niveles de repitencia y deserción escolar.

### **3.3. Factores asociados**

El objetivo del proceso educativo es mejorar el rendimiento del estudiante, de ahí su importancia y la necesidad de considerar los factores que intervienen en él. Estos factores, también llamados determinantes del rendimiento académico, son difíciles de identificar; sin embargo, se requiere su delimitación para establecer la influencia e importancia que tienen en el proceso educativo (Tejedor, 2003).

Debido a la naturaleza multicausal del rendimiento académico, engloba una gran capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Siendo estos tantos internos como externos al individuo (Gómez et al., 2011). Sobre esta línea González et al., (2012) menciona que pueden proceder de diversos contextos (personales, familiares, escolares y sociales); y reflejar elementos contenidos en distintos niveles (centro, docente, aula y alumno), los cuales se encuentran modulados por características de la organización, del contexto y por sus relaciones mutuas

En lo que respecta a su clasificación, López (2009) en Quintero y Orozco (2013) indica que los factores que influyen en el rendimiento académico se dividen en: aspectos intelectuales, tales como

capacidades, aptitudes e inteligencia; aspectos psicológicos, como la personalidad, la motivación, el autoconcepto, la adaptación; aspectos socioculturales, orientados hacia la influencia negativa que ejercen los condicionantes ambientales que rodean al alumno como lo son: la familia, la comunidad y el nivel socioeconómico; y aspectos pedagógicos, donde se incluyen los problemas de aprendizaje relacionados con la comprensión, rapidez lectora, riqueza de vocabulario, habilidades matemáticas y metodología.

Artunduaga (2008), en Tomás, Expósito y Sempere, (2014) menciona que entre los factores involucrados, están los relacionados con variables personales del estudiante, como las demográficas (edad, sexo, experiencia laboral, etc.), las cognoscitivas (aptitudes, rendimiento académico previo, capacidades y habilidades, etc.) y las actitudinales (interés, autoconcepto, habilidades sociales, etc.), y con variables contextuales como las pedagógicas (entre otras, actitud, formación, experiencia y personalidad del profesor, tamaño del grupo, clima de la clase, etc.), institucionales (tipo y tamaño del centro y políticas educativas), de entorno social, familiar y cultural (por ejemplo, nivel educativo del padre y de la madre, clima educativo familiar, integración social del estudiante, etc.), entre las más destacables.

Por otra parte, la clasificación realizada por Gómez et al., (2011) divide los factores que influyen en el rendimiento académico en: variables demográficas o de identificación, como sexo, edad, estado civil, experiencia laboral; variables académicas, que incluyen tipos de estudios cursados, cursos, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo; y variables sociofamiliares como estudios de los padres, situación laboral de los mismos, lugar de residencia familiar, lugar de estudio.

Específicamente, en estudiantes universitarios se ha encontrado diferencias entre el sexo que indican que el rendimiento académico es superior en las mujeres en comparación con los hombres (Vargas, 2001 en Artunduaga, 2008); esta diferencia fue atribuida a que las mujeres suelen trabajar más que los hombres, se preparan para los exámenes todo el año y adoptan comportamientos más adecuados a las normas universitarias (perseverancia y acatamiento de reglas) (Bodson, 2000, en Artunduaga, 2008).

Así mismo, se ha contemplado el nivel socioeconómico como una variable sociodemográfica importante, puesto que, el fracaso escolar está más generalizado y presente en un bajo nivel socioeconómico, como resultado de las condiciones de desnutrición, anemia entre otras, en las que se ven sometidas las personas desde edades tempranas (López 2009, en Quintero y Orozco, 2013).

Sobre esta línea, Torres y Rodríguez (2006), realizó un estudio en donde participaron 121 alumnos: 71% mujeres y 29% hombres, en el cual se concluye que el rendimiento escolar se relaciona con: la posibilidad de tener acceso a libros, copias y material didáctico (53.2%) estar motivados y tener interés (26.5%), una combinación de ambos (22%). En cuanto a los obstáculos para el aprovechamiento académico están determinados por: problemas familiares y personales (43%), los maestros y las clases (30%), las distancias y el transporte (13,2%).

Debido a ello, el entorno familiar ocupa un lugar importante, la influencia del padre y la madre, o del adulto responsable del estudiante, ya que un adecuado ambiente familiar, marcado por el compromiso, influye significativamente en la vida académica, lo que incide en un adecuado desempeño académico. Así como una convivencia familiar democrática entre padres e hijos, el placer por las tareas académicas, la curiosidad por el saber, la persistencia hacia el logro académico lo que se relaciona con buenos resultados académicos (Pelegrina, Linares, Casanova, 2003 en López, 2018).

Además, es importante mencionar que el rendimiento escolar depende del contexto en el que se desarrolle la familia y el estudiante. Considerando relevante, la percepción del alumno de su ambiente familiar, así como el apoyo recibido, la comunicación y preocupación de sus padres por ellos, la percepción de sus padres hacia las tareas, al tiempo que pasa en la escuela y a las capacidades y habilidades de los hijos. Además, de la actitud que los padres transmiten a sus hijos en relación a la educación, la cultura, los profesores y la escuela ejerce una gran influencia en su proceso de aprendizaje (Torres y Rodríguez, 2006).

Así mismo, una mayor disponibilidad del ingreso a nivel familiar puede impactar decisivamente en el resultado del alumno, porque implicaría una capacidad mayor de pagar una escuela mejor, una infraestructura tal que permitiría condiciones favorables para el estudio, un mejor transporte, entre otras (Chong, 2017). Es así que el contexto familiar se presenta como una variable sociocultural importante, puesto que determina los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer el desarrollo personal y educativo de los estudiantes (Oliva y Palacios, 2003, en Torres y Rodríguez 2006).

En lo que respecta a los factores institucionales tienen gran importancia en estudios sobre factores asociados al rendimiento académico desde el punto de vista de la toma de decisiones, pues se relacionan con variables que en cierta medida se pueden establecer, controlar o modificar, como, por ejemplo, los horarios de los cursos, tamaños de grupos o criterios de ingreso en carrera. (Montero, 2007, en López, 2018).

Por lo que el ambiente escolar constituido por la administración de la institución educativa con sus políticas y estrategias, y el profesorado en relación con su capacitación, compromiso y carga de trabajo influyen en el desempeño académico de los alumnos. (Torres y Rodríguez, 2006). Además de las metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las materias que seguidamente se abordarán en forma individual (López, 2018).

Sobre esta línea, el papel desempeñado por el docente adquiere una gran relevancia debido a que su influencia y relación con los estudiantes, su capacidad de comunicación al dirigirse hacia ellos, el interés académico que pueda generar, y el uso de recursos didácticos, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación impacta en el rendimiento académico (Garbanzo, 2013). Debido a ello, las metodologías de enseñanza-aprendizaje pueden estar relacionadas con el rendimiento escolar, además de que las estrategias docentes permiten nivelar las características de los alumnos y favorecer los desempeños positivos (Rius de Belasteguioitia y Garritz, 2004, en Becerra, 2015).

Otra variable socioeducativa, relevante para explicar el rendimiento académico es la carrera elegida, debido a que la satisfacción personal en dicha elección juega un papel fundamental para que un estudiante logre un alto rendimiento escolar y por tal el éxito, puesto que lo que está haciendo y en lo que está invirtiendo su tiempo es de su agrado (Gatica, Méndez, Sánchez y Martínez 2010; Vélez y Roa, 2005, en Abarca et al., 2015). Así mismo, se puede asociar el rendimiento con la vocación, la cual puede aproximarse mediante el interés, la motivación o satisfacción del estudiante por su carrera (Ocaña, 2011).

Dentro de las variables académicas se encuentran las diferentes habilidades, actitudes y metas que tienen los alumnos que ingresan a la universidad, que les pueden ayudar a concluir la de manera favorable o afectar su tránsito por la licenciatura; debido a que, una de las principales causas del fracaso escolar es la carencia de estrategias de aprendizaje adecuadas (Amaya y Prado, 2002 en Abarca et al., 2015).

En lo referente a las estrategias de aprendizaje, son aquellas que el estudiante lleva a cabo en relación con la selección, organización, elaboración y almacenamiento de la información y de los contenidos de las materias que estudia; diversas variables pueden favorecer el uso de ciertas estrategias sobre otras (Henriquez, 2007, en Becerra, 2015). Se ha evidenciado que existe relación entre el uso de estrategias específicas de aprendizaje y el tipo de atribuciones que realizan los estudiantes, su auto concepto y su motivación, así como el interés por el aprendizaje y, en consecuencia, el aprendizaje y el logro académico (Becerra, 2015)

Entre las habilidades académicas básicas destacan tomar notas, administrar el tiempo, alcanzar las metas, extraer información del material bibliográfico o automotivarse (Abarca et al., 2015). Igualmente, relacionados con un mayor rendimiento se encuentran: la asistencia a clases, estrategias de estudio, trabajos presentados a tiempo y aprobados y la participación durante la clase. En ese sentido, García (1989) en Ocaña (2011) encontró que la asistencia a tutorías estaba asociada a un mejor rendimiento académico, al igual que el contacto con los pares (compañeros de estudios). De manera semejante, los trabajos de Aitken (1982) y Lundberg (2003) en Ocaña (2011) determinaron que el grado de apoyo de los pares al momento de realizar actividades intelectuales y académicas influye de modo positivo sobre el rendimiento académico.

También concuerda con estas afirmaciones Grajales (2002) en Cartagena (2008) quien sostiene que la formación adecuada en hábitos de estudio influye significativamente en el rendimiento académico y que el conocimiento de los hábitos de estudio de los alumnos entre otras variables como la inteligencia, el locus de control, etc., permite a los docentes determinar los objetivos y planes de trabajo que respondan a las necesidades de los estudiantes, creando condiciones físicas y psicológicas favorables para el mejoramiento de los mismos.

Además, el rendimiento académico anterior, muestra la importancia de las variables como la participación y asistencia (Alvarado y García Jiménez, 1997 en García, Alvarado y Jiménez 2000).

Debido a que la participación en clase, la elevada motivación al iniciar la carrera, la menor dificultad para salir a la pizarra y el alto nivel de agrado por la asignatura impartida, juegan un papel importante en la predicción del rendimiento. Mientras que para la asistencia aparece como factor clave la ilusión/motivación ante el comienzo de la carrera, aunque aspectos como la competencia del profesor y el agrado de la asignatura también influyen positivamente sobre la asistencia (García, Alvarado y Jiménez, 2000).

Finalmente es importante mencionar los procesos de autorregulación emocional y conductual favorecen la regulación del aprendizaje, ya que permite que los estudiantes aumenten su rendimiento y éxito académicos, a través del uso de diferentes estrategias, así como del control y regulación de aspectos de su cognición, motivación y conducta, mediando características contextuales y personales (Núñez, Solano, González-Pianda, y Rosário, 2006, en Gaxiola, González, y Gaxiola, 2013).

De manera que el rendimiento académico está influenciado por factores, psicosociales, biológicos y familiares, además de las experiencias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza brindada, reflejando el resultado en acciones entendidas como lo que efectivamente el estudiante logra hacer con lo aprendido (Quintero y Orozco, 2013).

Por último, es necesario tener presente que el rendimiento escolar representa en todo momento el esfuerzo personal del alumno, orientado por el profesor e influenciado por otras variables, como son, las condiciones individuales, las condiciones pedagógicas, las condiciones ambientales, el contexto familiar, etc. (Cartagena, 2008).

### **3.4. Rendimiento académico y ansiedad social**

Dentro de los contextos educativos ha existido un interés permanente por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se relaciona con su desarrollo. Entre los cuales destacan los constructos autoeficacia y ansiedad, generando así importantes avances de investigación contribuyendo al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza (Contreras et al., 2005).

Clark & Beck (2010) en López (2018) definen a la ansiedad, como la respuesta subjetiva más estable frente a la activación del miedo. Implica un complejo patrón de respuestas fisiológicas, afectivas, conductuales y cognitivas que se ponen en marcha cuando algunos hechos son interpretados como amenazantes. Por otro lado, Bertoglia, (2005) hace necesario recalcar que la ansiedad es una reacción emocional individual que depende, por lo tanto, de la naturaleza de cada persona; es decir, la intensidad del temor experimentado va a depender de la forma en que cada quien percibe la situación que le provoca ansiedad.

De manera que la ansiedad conlleva a una respuesta o patrón de respuestas tanto fisiológicas y motoras que implican comportamientos desadaptativos, así como de procesos cognitivos (pensamientos, creencias, expectativas y atribuciones) que al ser elicitada tanto por estímulos

internos como externos, pueden llevar al sujeto a percibir los hechos o situaciones como eventos amenazantes (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2011 en López, 2018).

En el contexto educativo, los alumnos en varias ocasiones afrontan diversas situaciones, desde tener que adaptarse a nuevos profesores, compañeros de estudios, contenidos, reorganizaciones curriculares y a las exigencias de la evaluación a las que son expuestos; situaciones, que generan respuestas de ansiedad (Contreras et al., 2005). De modo que es posible que la necesidad de obtener un adecuado rendimiento académico, se convierta en un factor estresante para los estudiantes (Hernández-Pozo et al., 2008).

La dificultad en la tarea proviene, en gran medida, de la focalización del individuo en pensamientos autoevaluativos que suelen ser despreciativos con respecto a sus habilidades más que en la tarea misma (Carbonero, 1999 en Contreras et al., 2005). De manera que cuando su evaluación de las demandas de la escuela lo llevan a concluir que son más de lo que pueden rendir, afrontan una situación de peligro, de humillación, a veces, suficientes para justificar el rechazo a la escuela (Jadue, 2001).

Cuando el estudiante se percibe sin recursos para enfrentar a la situación, a pesar de que objetivamente pudiese tenerlos, se obstaculiza su posibilidad de manejar inteligentemente la información de que dispone, de tal modo de elaborar y/o decidir la respuesta adecuada al problema que enfrenta. Es decir, si se percibe al estímulo como altamente amenazante y al mismo tiempo, la persona se considera sin recursos para enfrentarlo, su nivel de ansiedad se incrementará enormemente pudiendo llegar a experimentar situaciones de bloqueo personal, que son sentidas como habilitantes para enfrentar el problema (Bertoglia, 2005).

Los estudiantes ansiosos suelen requerir especial atención, necesitan tiempo para trabajar a un ritmo más moderado, en especial cuando presentan evaluaciones, teniendo en cuenta que si trabajan de manera muy rápida pueden cometer errores por descuido y si lo hacen muy despacio probablemente no sean capaces de terminar. (Contreras et al., 2005).

Además de que se encuentran en una posición desventajosa cuando requieren interactuar en situaciones más complejas, ya sea a nivel de aprendizaje o de rendimiento o cuando interactúan en situaciones que perciben como competitivas, amenazantes y que lo presionan a actuar con rapidez (Bertoglia, 2005). La designación de estudiante en riesgo refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están predispuestos a experimentar problemas tanto en el rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales (Jadue, 2001).

Por lo que es necesario tener en cuenta al individuo para realizar el análisis del rendimiento académico de los estudiantes, lo que conlleva a recordar que el aprendizaje se construye en la experiencia de cada uno, irreplicable, que tiene una historia personal, tanto en su forma de escuchar, percibir e interpretar el mundo, como en sus capacidades, aptitudes y el deseo que fundamenta sus

búsquedas, dentro de un entramado de vínculos tejidos con el otro y los otros con los cuales se relaciona en la búsqueda del saber (Montes y Lerner, 2011).

### **3.5. Rendimiento académico y autoeficacia académica percibida**

En el contexto educativo, la autoeficacia es otra variable que se relaciona con el rendimiento académico, considerada como la percepción que tenemos de nosotros mismos acerca de nuestras capacidades, según las cuales organizaremos nuestras acciones para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto (Polaino, Cabanyes, y Del Pozo, 2003 en Barrios y Frías, 2016).

Puede ser considerada un concepto vital en el ámbito educativo, debido a que es un elemento que predice de mejor manera el desempeño de la habilidad y del conocimiento de una persona (Ruiz, 2005). De manera que ha sido considerada una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico (Contreras et al., 2005).

Cabe señalar que la autoeficacia es específica, es decir se enfoca en dominios particulares, por lo que la autoeficacia académica hace referencia a ejecuciones académicas. Generalmente, entre sus manifestaciones se presentan, la persistencia en actividades académicas, así como con la motivación académica (Ruiz, 2005).

En consonancia con lo anterior, diversos estudios han evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado sólo por los conocimientos y habilidad de los estudiantes. Las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad, debido a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, la automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001 en Ruiz, 2005).

Sobre esta línea, en un estudio realizado por Contreras et al., (2005), se encontró que el rendimiento académico se relaciona directamente con la autoeficacia y no con la ansiedad, se establece además que la ansiedad es un mediador entre el rendimiento académico y la autoeficacia. Igualmente, Quintero, Pérez y Correa, (2009) menciona que los estudiantes poco autoeficaces generan mayor ansiedad, lo que repercute en un bajo rendimiento académico, por el contrario, las personas con alta autoeficacia presentan baja ansiedad, lo que repercute en un alto rendimiento académico

En relación con la motivación académica, Bandura plantea que las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades. Alumnos con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades (Ruiz, 2005).

Entre las conductas o competencias evaluadas en relación con la autoeficacia en el ámbito educativo, se encuentran los logros académicos específicos; es decir habilidades en ciertas áreas, otras valoradas

en la capacidad de los estudiantes para adecuado manejo de estrategias de aprendizaje, siendo éstas parte de los procesos de autorregulación. Se establece que las percepciones de autoeficacia ligadas a estas conductas influyen en el aprendizaje de los alumnos, proporcionándoles además un sentido de control personal y motivación intrínseca a largo plazo, lo que beneficia su desempeño académico (Ortega-Pierres, Palacios y García, 2010).

De manera que la autoeficacia tiene un papel vital en el ámbito académico, porque las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diferentes carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos (Bandura, 1995 en Ruiz, 2005) Además los estudiantes en esta etapa afrontan varios retos, como el cambio de nivel escolar, en donde deben responsabilizarse de su aprendizaje y tomar importantes decisiones en su vida personal y profesional, lo que involucra uno de los mayores cambios ambientales y una mayor demanda de la eficacia personal (Bandura, 2006a, en Ortega-Pierres et al., 2010).

Por lo que es el ambiente educativo donde se constituye potencialmente en una fuente de satisfacción importante para el estudiante sí se le permite ejercitar y poner a prueba sus capacidades y habilidades, favoreciendo la percepción de control sobre las situaciones e incrementando las expectativas de autoeficacia (Haquin, Larraguibel y Cabezas, 2004, en Contreras et al., 2005).

Siendo necesario, crear situaciones en donde los estudiantes reflexionen sobre sus creencias de autoeficacia, debido a que *“es un recurso capaz de promover mejoras en las debilidades identificadas, o bien de potenciar fortalezas reconocidas en relación con el rendimiento académico”* (Olivas y Barraza, 2016, p. 25).

Además, las investigaciones realizadas en esta área de conocimiento reflejan que el desempeño académico depende tanto de la asimilación de conocimientos como de la manera de correlacionarlos y proyectarlos en la vida. Entonces asegurar el éxito académico de los estudiantes implica generar en ellos las competencias básicas que le faciliten cumplir con su rol social y laboral y por lo tanto contribuir en la transformación de sus condiciones en los entornos de relación (Quintero y Orozco, 2013).

Finalmente, los esfuerzos por comprender qué variables influyen en el rendimiento están dirigidos a explicarlo y a controlar tales variables al interior de las instituciones para que, se mejoren los indicadores de desempeño, de egreso y de titulación, y se disminuyan los de deserción y abandono (Reyes, 2006, en Becerra, 2015). Debido a ello en la actualidad existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del bajo rendimiento académico, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo, lo que resulta en una tarea ardua localizar investigaciones específicas que describan o expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso académico, también es cierto que el acervo teórico y bibliográfico para sustentar una investigación de ésta naturaleza resulta enriquecedor (Edel, 2003).

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1 Justificación y Planteamiento del problema.**

Uno de los aspectos más importantes del comportamiento humano son las relaciones interpersonales, dado que a través de estas interacciones se adquiere la cultura, propiciando la adaptación al medio el aprendizaje y la integración de la sociedad. Debido a esto, la presencia de ansiedad social, caracterizada como el miedo o ansiedad ante interacciones sociales o situaciones que implican la posibilidad de ser evaluado negativamente y la evitación de un gran número de situaciones de interacción social, interfiere negativamente en el desarrollo personal de los individuos que la padecen y afecta su desempeño en los diversos ámbitos en los que se desenvuelven.

De manera específica, en el ámbito académico la ansiedad social se asocia con tasas elevadas de abandono escolar y con alteraciones del bienestar de los estudiantes que la padecen. Constituye un problema clínicamente significativo el que los estudiantes valoren como excesivamente amenazantes los eventos que forman parte de su cotidianeidad como hacer preguntas en clase, emitir opiniones, realizar exposiciones o presentar exámenes; y eviten de manera recurrente la exposición a estas situaciones debido a la ideación cognitiva de ser evaluados negativamente por los demás, por sentirse avergonzados, humillados o rechazados o por ofender a otros (APA,2014). Dichos juicios suponen percepciones poco realistas de las situaciones o la infravaloración del desempeño académico que podrían ejecutar y pueden tener como consecuencia la presencia de un bajo rendimiento académico en los estudiantes (Spielberger, 1980 en Furlan, 2013).

Siguiendo esta línea, es probable que las creencias de una persona respecto a su eficacia personal influyan en el temor que le genera la posibilidad de ser evaluado negativamente por las demás personas y, por tanto, genere una respuesta evitativa al contacto social. Es así que la presencia de ansiedad también dependerá de la evaluación que los estudiantes realicen acerca de las demandas académicas en relación con la capacidad de comprensión, de control y de desempeño que encuentra en sí mismo.

Así mismo, dado que, la autoeficacia percibida actúa como un elemento clave en la competencia humana y puede determinar, en gran medida, la elección de realizar o no una actividad, la motivación, el esfuerzo que se ejerza para la consecución de metas y la persistencia ante las dificultades (Carrasco y Del Barrio, 2002); en el ámbito académico influirá en la elección de actividades y conductas, en los esquemas de pensamiento y reacciones emocionales, el esfuerzo y la perseverancia, la organización y ejecución de las acciones necesarias para alcanzar un buen

rendimiento (Olivas y Barraza, 2016); así como la adopción de patrones de pensamiento desadaptativos relacionados con este ámbito y las respuestas emocionales asociadas.

Además, se ha evidenciado que un bajo nivel de autoeficacia académica puede ser responsable no sólo de la disminución del rendimiento escolar hacia el estudio, sino también de comportamientos desadaptativos en situaciones que sean consideradas amenazadoras o difíciles (Hackett, 1995 citado en Contreras et al, 2005). Por lo que, las creencias que mantenga la persona respecto a sus capacidades de manejo influyen sobre la cantidad de estrés, ansiedad y depresión que experimenta en situaciones que considere amenazadoras o difíciles (Bandura, 1997).

Por todo lo expuesto, es relevante evaluar la relación entre la presencia de ansiedad social en los estudiantes universitarios de pregrado y la autoeficacia académica percibida que mantienen; así como el impacto de ambas variables en el rendimiento académico.

#### **Pregunta de investigación:**

- *¿Cómo se relacionan la ansiedad social, la autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico en los estudiantes de pregrado conforme avanzan en el curso de los semestres de la carrera de psicología?*

#### **4.2 Objetivo General:**

- Determinar la relación entre la ansiedad social, la autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico en estudiantes de pregrado conforme avanzan en el curso de los semestres de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

#### **Objetivos Específicos:**

1. Evaluar la presencia de ansiedad social en estudiantes de la carrera de Psicología.
2. Comparar la presencia de ansiedad social en los estudiantes de pregrado conforme avanzan en el curso de los semestres de la carrera de Psicología.
3. Evaluar la autoeficacia académica percibida por los estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología.
4. Comparar la autoeficacia académica percibida por los estudiantes de pregrado conforme avanzan en el curso de los semestres de la carrera de Psicología.
5. Identificar el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología.
6. Comparar el rendimiento académico obtenido por los estudiantes de pregrado conforme avanzan en el curso de los semestres de la carrera de Psicología.
7. Determinar la relación entre la ansiedad social y la autoeficacia académica percibida en estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología.
8. Analizar la relación entre el rendimiento académico y la ansiedad social en estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología.
9. Analizar la relación entre el rendimiento académico y la autoeficacia académica percibida por estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología.

### **4.3 Hipótesis.**

1. A mayor presencia de ansiedad social, existirá menor percepción de autoeficacia académica por parte de los estudiantes.
2. A mayor presencia de ansiedad social, habrá menor rendimiento académico en los estudiantes
3. A mayor percepción de autoeficacia académica, mayor será el rendimiento académico de los alumnos
4. La prevalencia de ansiedad social disminuye conforme se avanzan en el curso de los semestres de la carrera de psicología.
5. La percepción de autoeficacia aumenta conforme se avanzan en el curso de los semestres de la carrera de psicología.
6. El rendimiento académico aumenta conforme se avanza en el curso de los semestres de la carrera de psicología.

#### **Definición de las variables.**

##### *Definición conceptual.*

#### **1. Ansiedad Social.**

Miedo intenso a una o más situaciones sociales, en donde el individuo está expuesto a la probable evaluación de otras personas, temiendo actuar de cierta manera o mostrar síntomas de ansiedad que sean valorados negativamente (APA, 2014).

##### **1.1. Miedo a la evaluación negativa.**

Elemento básico y central de la ansiedad social, definido por Watson y Friend (1969, citado en Chávez y Castaño, 2008), como una aprensión hacia la evaluación por parte de los demás, el malestar ante las evaluaciones negativas, y expectativas que una persona puede tener acerca de que los otros la evaluarán negativamente.

##### **2. Autoeficacia académica percibida.**

Juicios personales de las propias capacidades para organizar, planificar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas. Se caracteriza por implicar juicios de capacidades para ejecutar actividades y estar vinculada a diferentes dominios del funcionamiento al facilitar o dificultar la ejecución de destrezas dependiendo del contexto (Bandura, 1997).

##### **3. Rendimiento Académico.**

Resultado cuantitativo obtenido en el proceso de aprendizaje, conforme a las evaluaciones que realiza el docente (Abarca, Gómez y Covarrubias 2015).

##### *Definición operacional.*

#### **1. Ansiedad Social.**

Puntuación obtenida en el *Cuestionario de ansiedad social para adultos (CASO)* (Caballo, Salazar, Iurrtia, Arias y Equipo de Investigación CISO-A, 2010).

### **1.1. Miedo a la evaluación negativa.**

Puntuación obtenida en la Escala *de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve (Brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale, BFNE)* (Leary, 1983).

### **2. Autoeficacia académica percibida.**

Puntuación obtenida en el *Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA)* (Barraza, 2010).

### **3. Rendimiento académico**

Calificación reportada por los alumnos en la ficha de identificación y verificada en coordinación académica.

## **MÉTODO**

### **Diseño.**

La presente investigación es un estudio *cuantitativo*, con un *diseño no experimental, transeccional correlacional*.

### **Participantes.**

Se estudió una muestra intencional y voluntaria de 350 estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, inscritos en el semestre 2018-1 y divididos en cuatro grupos: G1. Primer semestre (n=98); G2. Tercer semestre (n=70); G3. Quinto semestre (n=113); y G4. Séptimo semestre (n= 69) los cuales fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

#### **a. Inclusión:**

- Alumnos inscritos en el semestre 2018-1.
- Alumnos regulares y alumnos en rezago recuperable (Adeudo de 1 o 2 materias).
- Alumnos entre 17 y 24 años de edad.

#### **b. Exclusión:**

- Alumnos que no respondieron algún instrumento.

### **Instrumentos.**

#### **1. Carta de consentimiento informado.**

Formato que informó al estudiante el propósito de la investigación, el carácter confidencial de la información que proporcionó, el uso dado a los resultados, en qué consistió su participación y que esta última fue absolutamente voluntaria. Así mismo, contiene la fecha de aplicación, la firma y nombre del estudiante (ver Anexo 1).

## **2. Ficha de identificación.**

Formato que solicitó los siguientes datos sociodemográficos al participante: nombre completo, número de cuenta, edad, estado civil y sexo. Así como, los datos académicos: semestre cursado, grupo, turno, área académica que cursa, estatus académico del alumno al momento de la aplicación, y ocupación (ver Anexo 2).

Los instrumentos de autoinforme empleados en la presente investigación fueron los siguientes:

## **3. Cuestionario de Ansiedad Social para adultos (CASO A-30) (Caballo, Salazar, Irurtia, Arias y Equipo de Investigación CISO-A, 2010).**

Este instrumento se compone por treinta reactivos que evalúan cinco dimensiones de la ansiedad social: 1) Hablar en público/Interacción con personas de autoridad, 2) Interacción con desconocidos, 3) Interacción con el sexo opuesto, 4) Expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo, y 5) Quedar en evidencia o en ridículo. Cada dimensión consta de seis ítems distribuidos al azar a lo largo del cuestionario, que se responden con una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 = “Nada o muy poco malestar, tensión o nerviosismo” hasta 5 = “Mucho o muchísimo malestar, tensión o nerviosismo”. Para calificarlo se puede obtener una puntuación global por cada dimensión. El estudio de validación en México fue realizado por Caballo, Salazar, Robles, Irurtia, y Equipo de investigación CISO-A México (2016) y reportó que las propiedades psicométricas de este instrumento son: una fiabilidad de 0.94. para la puntuación global del caso, y de 0.82 para F1, 0.82 para F2, 0.86 para F3, 0.80 para F4, y 0.79 para F5. Así mismo, un nivel de consistencia interna (alfa de Cronbach) para la puntuación global de 0.93 y de 0.82 para F1, 0.79 para F2, 0.85 para F3, 0.84 para F4, y 0.77 para F5. Lo que demuestra excelentes niveles de fiabilidad. (ver Anexo 3).

## **4. Escala de Miedo a la Evaluación Negativa versión breve (Brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale, BFNE) (Leary, 1983).**

Este instrumento evalúa la intensidad del miedo ante la posibilidad de ser juzgado negativamente por otras personas, que es un componente básico y central de la ansiedad social. Fue desarrollado por Leary (1983). Consiste en una versión breve de la Escala de Miedo a la Evaluación Negativa (FNE; Watson & Friend, 1969), con la cual tiene una correlación de 0.96 (Leary, 1983, citado en Archibaldo, González, & Castillo, 2015). Consta de doce ítems que se evalúan utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos que va desde 1= “*NADA característico en mí.*” hasta 5= “*EXTREMADAMENTE característico en mí*”, cuatro de los cuales se califican de manera inversa (2, 4, 7 y 10). De acuerdo con un estudio realizado por Archibaldo, González, & Castillo (2015) para medir las propiedades psicométricas de este instrumento en muestras clínicas y de universitarios en México, se describen los siguientes valores: para su validación se realizaron correlaciones de Pearson entre los datos obtenidos en una muestra conformada por estudiantes universitarios para el BFNE, con la Escala de Ansiedad en Interacción Social (Social Interaction Anxiety Scale, SIAS) (Mattick & Clarke, 1998) lo que resultó en un coeficiente de 0.632. Por otro lado, se reportó que la consistencia

interna indicó un alfa Cronbach de 0.892 para la escala total, de 0.926 para el factor 1 constituido por los ítems directos y de 0.660 para el factor 2 que incluye los ítems inversos. Así mismo, la medida de estabilidad realizada mediante un análisis test-retest con una correlación de Pearson entre las dos aplicaciones, indicó un coeficiente de 0.813, con una significancia menor a 0.001 (ver Anexo 4).

## **5. Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) (Barraza, 2010).**

Este instrumento mide la autoeficacia académica percibida, es un inventario autodescriptivo y de dominio específico que consta de veinte ítems que puntúan en una escala Tipo Likert de cuatro valores que oscilan del 0= “Nada seguro” al 3= “Muy seguro”.

Este instrumento se compone de tres dimensiones: input, output y retroalimentación (Barraza, 2010):

- El input: se refiere a las actividades académicas de insumo para el aprendizaje, es decir las actividades que realiza el estudiante que le permitan el ingreso de información a su sistema y posibiliten el inicio del proceso de aprendizaje.
- El output: lo constituyen las actividades académicas de salida de la información o de producción académica que reflejan el aprendizaje efectuado por el alumno.
- La retroalimentación: se refiere a las actividades académicas de interacción subyacentes al aprendizaje.

El proceso de validación psicométrica fue realizado por Barraza (2010) en estudiantes del estado de Durango, el resultado del análisis refiere las siguientes propiedades psicométricas: el análisis factorial indica que las actividades académicas orientadas a la producción (output), actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input) y actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación); presentan una confiabilidad de 0.81 en alfa de Cronbach, 0.80 y 0.79, respectivamente. Así mismo, este instrumento mantiene un nivel de confiabilidad de 0.91 en alfa de Cronbach y de 0.88 en la confiabilidad por mitades obtenido mediante la fórmula de Spearman-Brown, por tanto, se consideró que los ítems del IEAA son homogéneos (ver Anexo 5).

### **Procedimiento**

Fase 1.

Durante el semestre 2018-1, se seleccionaron al azar un grupo del turno matutino y otro del vespertino de los semestres 1º, 3º, 5º y 7º de la carrera de Psicología.

Fase 2.

Una vez seleccionados los grupos, para realizar la recolección de datos se aplicaron los tres instrumentos de evaluación en una de las clases grupales y de manera presencial, previa autorización del profesor/a. Para la aplicación se diseñó un cuadernillo impreso que incluía el consentimiento informado ( ver Anexo 1) que expresaba el propósito de la investigación, el carácter confidencial de la información proporcionada, el uso que se le daría a los resultados, en qué consistiría su

participación y que esta última era absolutamente voluntaria; una ficha de identificación (ver Anexo 2), a través de la cual proporcionaron sus datos sociodemográficos y académicos; y los tres instrumentos presentados como “CASO-A30”, “IEAA” y “BFNE”.

Una vez realizada la evaluación, y para fines de la presente investigación, se consultó la trayectoria escolar de los alumnos de cada grupo, seleccionando aquellos que cumplieron con los criterios de selección.

## RESULTADOS.

Para realizar el análisis de los resultados se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 23. El orden en que serán presentados los resultados es: 1° las características sociodemográficas de la muestra de estudio; 2° la descripción de las variables de interés; 3° la relación entre la ansiedad social y la autoeficacia académica percibida; 4° la relación entre ansiedad social y rendimiento académico; 5° la relación entre la autoeficacia académica y rendimiento académico y 6° el análisis de varianza para la ansiedad social y autoeficacia percibida de acuerdo con el semestre cursado.

### 1. Características sociodemográficas.

En la investigación participaron un total de 386 alumnos de pregrado de la carrera de Psicología, de los cuales 36 fueron excluidos por no cumplir los criterios de inclusión (21 eran alumnos en rezago con adeudo de 3 o más materias, 10 eran mayores de 24 años y 5 no completaron los instrumentos de evaluación); de tal manera que la muestra total fue de 350 alumnos inscritos en el semestre 2018-1.

En la Tabla 1 se describen las variables sociodemográficas de la muestra total la cual tuvo una distribución por sexo de 67.7% (237) mujeres y 32.3% (113) hombres y una edad promedio de 20.16 años (entre los 17 y 24 años). En cuanto al estado civil, el 97% (339) de los alumnos manifestaron ser solteros; 80.3% (281) reportó dedicarse únicamente a estudiar y 19.7% a trabajar y estudiar (ver Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Datos sociodemográficos de la muestra de estudio (n=350).*

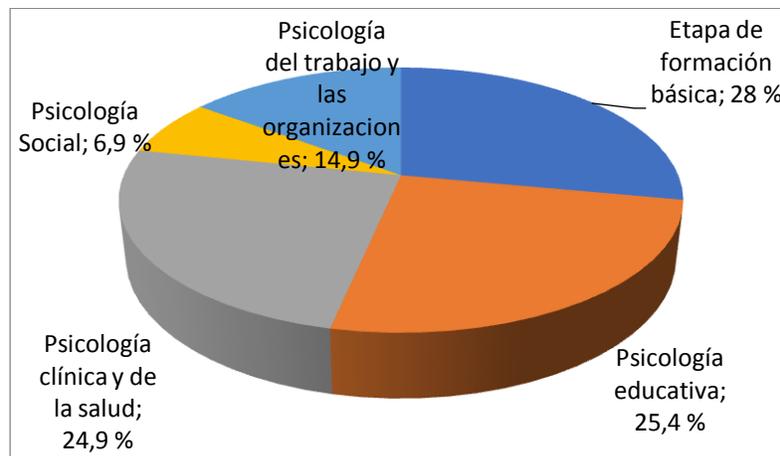
Variable sociodemográfica		f	%
<b>Sexo</b>	Hombre	113	32.3
	Mujer	237	67.7
<b>Edad</b>	Media= 20.16 D.E. 1.55		
	Mínimo 17	3	0.9
	Moda 20	89	25.4
	Máximo 24	8	2.6
<b>Estado Civil</b>	Soltero	339	96
	Casado	5	1.4
	Unión libre	6	1.7
<b>Ocupación</b>	Estudiar	281	80.3
	Estudiar y trabajar	69	19.7

Respecto a la información académica de los estudiantes, se encontró que el 70.3% (246) de la muestra se concentró en el turno matutino. En cuanto a la distribución por semestre, se observó que 32.3% (113) estaba cursando el quinto semestre de la carrera, 28% (98) el primero, 20% (70) el tercero y 19.7% (69) el séptimo semestre (ver Tabla 2).

**Tabla 2.**  
*Datos académicos de la muestra (n= 350).*

Variable académica		F.	%
<b>Turno</b>	Matutino	246	70.3
	Vespertino	104	29.7
<b>Semestre</b>	1°	98	28.0
	3°	70	20.0
	5°	113	32.3
	7°	69	19.7

Por otra parte, es importante mencionar que la carrera de Psicología que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) está conformada por una etapa de formación básica y cuatro áreas de formación académica. La muestra estudiada en relación con esta variable se distribuye de la siguiente manera: 28% se (98) encontraba en la etapa de formación básica, 25.4% (89) en el área de psicología educativa, 24.9% (87) en el área de psicología clínica y de la salud, 14.9% (52) en el área de psicología del trabajo y las organizaciones, y únicamente el 6.9% representados en (24) estudiantes en el área de psicología Social (ver Figura 1).



*Figura 1.* Porcentaje de la distribución de los alumnos por área de formación.

En relación con el estatus académico en el que se encontraban los alumnos al momento de la aplicación (semestre 2018-1) el 82.6% reportó ser un estudiante regular sin materias adeudadas mientras que el 17.4% mantener un estatus irregular al adeudar 1 ó 2 materias lo que los ubicaba como estudiantes con rezago recuperable. Es decir, son alumnos que con acciones institucionales pueden evitar adeudar más de tres materias e incrementar la probabilidad de retraso en su trayectoria o la deserción escolar (Ver Figura 2).

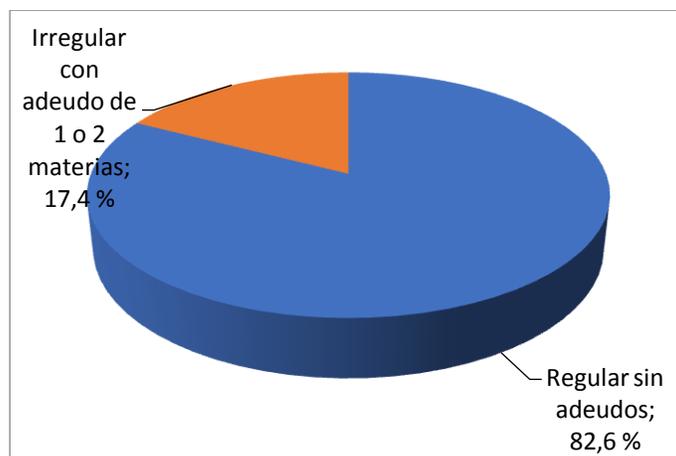


Figura 2. Estatus académico del alumno.

## 2. Descripción de las variables ansiedad social y autoeficacia académica percibida.

En lo que refiere a la ansiedad social manifestada en los estudiantes, como se muestra en la figura 3, el Cuestionario de Ansiedad Social (CASO A-30) reflejó que el 19.4% de los estudiantes presentaban ansiedad social en el momento de la aplicación de acuerdo con los puntos de corte internacionales para el cuestionario.

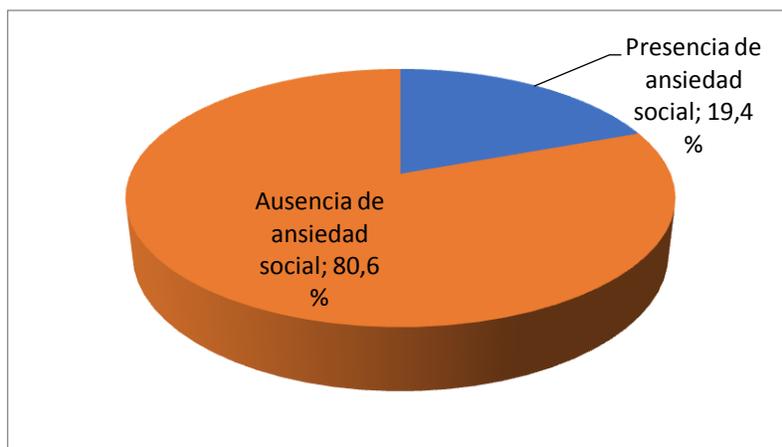


Figura 3. Porcentaje de ansiedad presentada por alumnos en CASO-A-30.

En lo referente a las cinco dimensiones que componen este instrumento (hablar en público, interacción con desconocidos, interacción con el sexo opuesto, expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo y quedar en evidencia o en ridículo); la ansiedad generada por la *interacción con desconocidos* predomina al manifestarse en el 32.2% (113). Por el contrario, la ansiedad generada por *hablar en público* fue la de menor presencia, al manifestarse únicamente en 5% (18) de la muestra (ver Tabla 3).

Tabla 3.

*Datos obtenidos en las dimensiones de CASO-A-30*

N=350		
Dimensión	f	%
Hablar en público.		
Presencia de ansiedad	18	5
Ausencia de ansiedad	330	95
Interacción con desconocidos.		
Presencia de ansiedad	113	32.2
Ausencia de ansiedad	237	67.8
Interacción con el sexo opuesto.		
Presencia de ansiedad	85	24.3
Ausencia de ansiedad	264	75.7
Expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo.		
Presencia de ansiedad	66	18.9
Ausencia de ansiedad	284	81.1
Quedar en evidencia o en ridículo.		
Presencia de ansiedad	30	8.7
Ausencia de ansiedad	317	91.3

Respecto al componente cognitivo de la ansiedad social, evaluado mediante la Escala de miedo a la evaluación negativa (BFNE) y de acuerdo con el punto de corte de la misma, el 3.2% (13) de los estudiantes presentó miedo a la evaluación negativa (ver Figura 4).

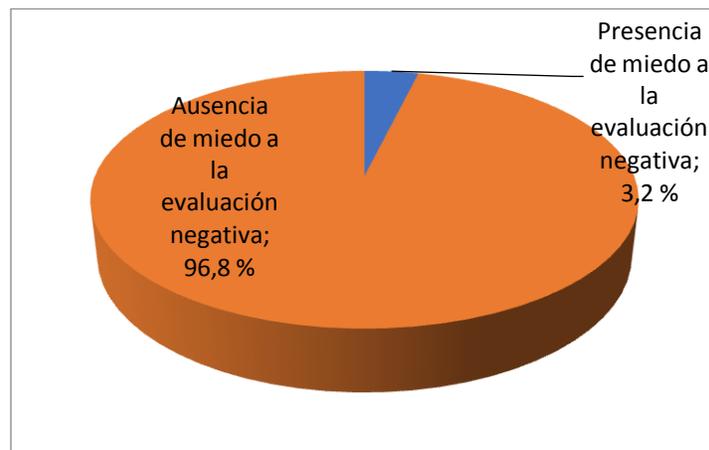


Figura 4. Porcentaje de miedo a la evaluación negativa en estudiantes obtenida en BFNE.

Por otra parte, el nivel de autoeficacia académica percibida, que fue evaluado mediante el Inventario de expectativas de autoeficacia académica (IEAA), se categorizó en tres intervalos: bajo, medio y

alto. De manera que, 57.4% (200) manifestó mantener una percepción de alta autoeficacia académica, el 42.3% (147) indicó un nivel medio de autoeficacia académica percibida y únicamente el 0.3% (1) mostró un nivel bajo (ver Figura 5).

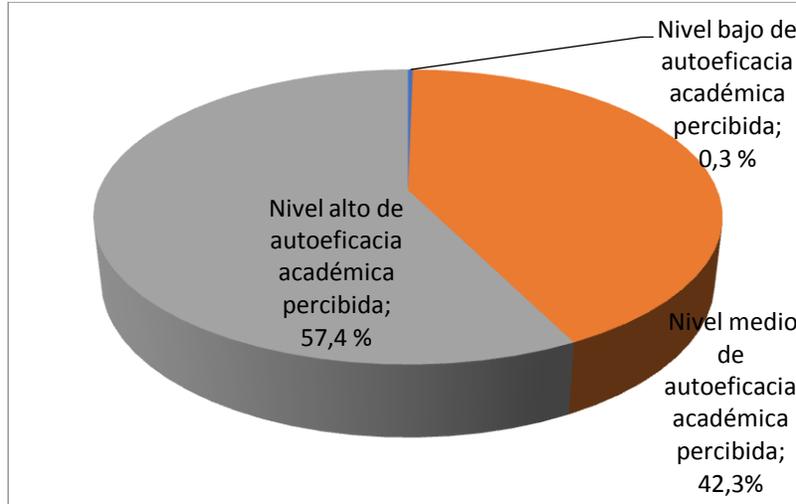


Figura 5. Porcentaje de autoeficacia académica percibida en estudiantes obtenidos en IEAA.

Finalmente, en lo que refiere al rendimiento académico evaluado a través del promedio obtenido por el alumno en el semestre cursado, se obtuvo una media de 8.93 con un puntaje mínimo de 7.50 y un puntaje máximo de 9.95 (ver Tabla 4).

Tabla 4.  
*Datos descriptivos de rendimiento académico.*

Rendimiento académico	
X	8.93
D.E.	.46
Min	7.50
Max.	9.95
Moda	9

### 3. Relación entre ansiedad social y autoeficacia académica percibida.

La relación entre la ansiedad social y la autoeficacia académica percibida se evaluó a través de correlaciones  $r$  de Pearson.

En primera instancia, se evaluó la correlación en general entre ambas variables medida por la puntuación total de las dimensiones que pertenecen a cada una. De modo que, la variable ansiedad social obtuvo un total de seis dimensiones, se evaluó mediante el Cuestionario de Ansiedad Social (CASO A-30) que contiene cinco dimensiones (hablar en público, interacción con desconocidos, interacción con el sexo opuesto, expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo y quedar en evidencia o en ridículo) y la Escala de miedo a la evaluación negativa (BFNE) con una sola dimensión (miedo a la evaluación negativa).

Por otro lado, la variable autoeficacia académica percibida fue evaluada mediante el Inventario de expectativas de autoeficacia académica (IEAA) conformado por tres dimensiones (actividades académicas orientadas a la producción, actividades académicas de insumo para el aprendizaje y actividades académicas de interacción para el aprendizaje).

La correlación general entre ambas variables resultó moderada y negativa, esto indica que a mayor presencia de ansiedad social menor la autoeficacia académica percibida por el alumno (Tabla 5).

Tabla 5.  
*Correlación entre ansiedad social y autoeficacia académica percibida.*

	Ansiedad Social	X.	D.E.
Autoeficacia académica percibida	-.415**	2.12	0.42
X.	7.27		
D.E.	1.89		

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

De manera específica, se realizó un análisis correlacional aplicado a los factores que componen cada variable, que resultó significativo en todos los casos, como se puede observar en la Tabla 6.

Con respecto a la autoeficacia percibida por la muestra en sus *actividades académicas orientadas a la producción*, las correlaciones con la ansiedad producida por la *interacción con desconocidos*, la *interacción con el sexo opuesto* y por *quedar en evidencia o en ridículo* resultaron bajas, negativas y significativas.

Por otro lado, las correlaciones entre la autoeficacia percibida en las *actividades académicas orientadas a la producción* y la ansiedad producida por *hablar en público*, la *expresión asertiva de*

*molestia, desagrado o enojo* y el *miedo a la evaluación negativa* fueron moderadas, negativas y significativas. Lo que indica que, a mayor autoeficacia percibida en actividades académicas orientadas a la producción, menor ansiedad social, principalmente en su dimensión *hablar en público*.

En lo que refiere a la autoeficacia percibida en la realización de *actividades académicas de insumo para el aprendizaje* las correlaciones se mostraron estadísticamente significativas, bajas y negativas en todas las dimensiones de ansiedad social. Lo que indica que, a mayor autoeficacia percibida en actividades académicas de insumo para el aprendizaje, menor ansiedad social, principalmente en la dimensión *quedar en evidencia o en ridículo*.

Finalmente, en lo referente a la autoeficacia percibida en *las actividades académicas de interacción para el aprendizaje*, las correlaciones obtenidas con los componentes de la ansiedad social resultaron moderadas, negativas y significativas. Así mismo, éstas fueron las correlaciones más altas, especialmente las correlaciones entre la autoeficacia percibida en *las actividades académicas de interacción para el aprendizaje* y la ansiedad producida por *hablar en público*, la *expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo*, *quedar en evidencia o en ridículo* y el *miedo a la evaluación negativa* con los coeficientes -0.468, -0.464, -0.369 y -0.411 respectivamente. Lo que indica que, a mayor autoeficacia percibida en *actividades académicas de interacción para el aprendizaje*, menor ansiedad social, principalmente en la dimensión *hablar en público*, la cual también representa la correlación más alta en los factores que componen a ambas variables.

Tabla 6.  
*Correlaciones entre factores de autoeficacia académica percibida y ansiedad social*

Dimensiones.	A1	A2	A3	A4	A5	A6	X.	D.E.
Actividades académicas orientadas a la producción	-.356**	-.266**	-.277**	-.339**	-.284**	-.306**	2.20	0.45
Actividades académicas de insumo para el aprendizaje	-.243**	-.214**	-.175**	-.199**	-.249**	-.237**	2.09	0.46
Actividades académicas de interacción para el aprendizaje	-.468**	-.333**	-.346**	-.464**	-.369**	-.411**	2.04	0.52
X.	2.44	2.68	2.72	2.66	2.46	2.55		
D.E.	0.74	0.78	0.93	0.75	0.76	0.73		

Nota: Dimensiones de ansiedad social: A1: Hablar en público, A2: Interacción con desconocidos, A3: Interacción con el sexo opuesto, A4: Expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo, A5: Quedar en evidencia o en ridículo y A6: Miedo a la evaluación negativa. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

#### 4. Relación entre ansiedad social y rendimiento académico.

En lo que refiere a la relación entre ansiedad social y rendimiento académico, como se observa en la Tabla 7, las correlaciones entre el rendimiento académico evaluado a través del promedio y cada dimensión que compone la ansiedad social resultaron bajas y no significativas.

**Tabla 7.**

*Correlaciones entre dimensiones de ansiedad social y rendimiento académico*

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	X.	D.E.
Rendimiento académico	.042	.031	.004	.000	.032	.016	8.93	0.46
X.	2.44	2.68	2.72	2.66	2.46	2.55		
D.E.	0.74	0.78	0.93	0.75	0.76	0.73		

Nota: Dimensiones de ansiedad social: A1: Hablar en público, A2: Interacción con desconocidos, A3: Interacción con el sexo opuesto, A4: Expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo, A5: Quedar en evidencia o en ridículo y A6: Miedo a la evaluación negativa. \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

#### 5. Relación entre autoeficacia académica y rendimiento académico.

La relación entre la ansiedad social y el rendimiento académico se evaluó a través de correlaciones *r* de Pearson.

De manera que, la correlación en general entre ambas variables resultó baja, positiva y significativa. Lo que indica que a mayor autoeficacia académica percibida mayor el rendimiento académico del alumno (ver Tabla 8).

**Tabla 8.**

*Correlación entre autoeficacia académica percibida y rendimiento académico.*

	Rendimiento académico	X..	D.E.
Autoeficacia académica percibida	.223**	2.12	0.42
X.	8.93		

D.E.

0.46

---

 \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Específicamente, como se observa en la Tabla 9, las correlaciones entre la autoeficacia percibida en las *actividades académicas orientadas a la producción*, la autoeficacia percibida en *las actividades académicas de insumo para el aprendizaje*, la autoeficacia percibida en las *actividades académicas de interacción para el aprendizaje* y el rendimiento académico resultaron bajas, positivas y significativas. Lo que indica que, a mayor autoeficacia académica percibida, mayor el rendimiento académico del alumno.

Tabla 9.  
*Correlaciones entre dimensiones de autoeficacia académica percibida y promedio*

	Rendimiento académico	X.	D.E.
Actividades académicas orientadas a la producción	.241**	2.20	0.45
Actividades académicas de insumo para el aprendizaje	.178**	2.09	0.46
Actividades académicas de interacción para el aprendizaje	.170**	2.04	0.52
X.	8.93		
D.E.	0.46		

Nota\*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## 6. Análisis de varianza para ansiedad social, autoeficacia académica percibida y rendimiento académico de acuerdo con el semestre cursado.

Se llevó a cabo un Análisis de varianza simple para identificar la existencia de diferencias significativas entre los componentes de ansiedad social, autoeficacia académica percibida y rendimiento académico de acuerdo con el semestre cursado por los estudiantes. Posteriormente, se realizaron comparaciones múltiples Post Hoc mediante el procedimiento de Diferencia Mínima Significativa (DMS) para determinar en dónde se encuentran dichas diferencias (Tabla 10).

En lo referente a las dimensiones que componen la ansiedad social, únicamente se encontraron diferencias significativas respecto al semestre cursado y la ansiedad generada por la *expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo* [ $F(3,346) = 2.932$ ;  $p < 0.05$ ]. Los puntajes indicaron que en el primer semestre se manifestó mayor ansiedad ( $M = 2.79$ ;  $D.E. = 0.81$ ) y que disminuye conforme avanzan los semestres, de manera que el puntaje menor se reportó en el séptimo semestre ( $M = 2.44$ ;  $D.E. = 0.74$ ).

En cuanto a los componentes de autoeficacia académica percibida, se encontraron diferencias significativas respecto la autoeficacia percibida para *las actividades académicas de insumo para el aprendizaje* [ $F(3,344) = 2.845$ ;  $p < 0.05$ ] y el semestre cursado. Sobre esta línea, la media de este componente en primer semestre ( $M=2.06$ ;  $D.E.=0.53$ ), tercer semestre ( $M=2.03$ ;  $D.E.=0.44$ ) y quinto semestre ( $M=2.08$ ;  $D.E.=0.42$ ) es menor que en el séptimo semestre ( $M=2.24$ ;  $D.E.=0.43$ ).

Asimismo, resultó estadísticamente significativa la diferencia respecto al semestre cursado, en la autoeficacia académica percibida en sus *actividades académicas orientadas a la producción* [ $F(3,346) = 5.211$ ;  $p < 0.05$ ], con una media en el primer semestre ( $M=2.12$ ;  $D.E.=0.49$ ), en el tercer semestre ( $M=2.08$ ;  $D.E.=0.39$ ) y quinto semestre ( $M=2.26$ ;  $D.E.=0.43$ ), siendo mayor en el séptimo semestre ( $M=2.33$ ;  $D.E.=0.44$ ).

Respecto a la autoeficacia percibida en *actividades académicas de interacción para el aprendizaje* [ $F(3,346) = 1.819$ ;  $p < 0.05$ ], no se encontraron diferencias significativas con el semestre cursado; sin embargo, de acuerdo con las pruebas Post Hoc existe una diferencia significativa en este componente entre el primer semestre ( $M=1.95$ ;  $D.E.=0.55$ ) y séptimo semestre ( $M=2.14$ ;  $D.E.=0.48$ ) siendo mayor este último.

Finalmente, en cuanto al rendimiento académico, se corroboró la existencia de diferencias significativas [ $F(3,332) = 291$ ;  $p < 0.05$ ], entre el primer semestre ( $M=8.73$ ;  $D.E.=0.52$ ) y el quinto ( $M=9.01$ ;  $D.E.=0.36$ ) y séptimo semestre ( $M=9.25$ ;  $D.E.=0.33$ ) y el tercer semestre con el quinto y séptimo semestre.

Tabla 10. Análisis de Varianza Simple para variables del estudio comparando los semestres cursados.

Variable	Primer semestre		Tercer semestre		Quinto semestre		Séptimo semestre		f (gl)	Sig.	Post-hoc
	X.	D.E.	X.	D.E.	X.	D.E.	X.	D.E.			
<b>Ansiedad social</b>											
Hablar en público. /Interacción con personas de autoridad	2.52	0.82	2.46	0.73	2.43	0.67	2.32	0.73	1.067 (3,344)	0.363	
Interacción con desconocidos	2.77	0.81	2.66	0.84	2.66	0.71	2.59	0.78	0.709 (3,346)	0.547	
Interacción con el sexo opuesto	2.83	1.00	2.87	0.87	2.62	0.89	2.60	0.93	1.956 (3,345)	0.120	
<b>Expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo</b>	<b>2.79</b>	<b>0.81</b>	<b>2.68</b>	<b>0.75</b>	<b>2.66</b>	<b>0.67</b>	<b>2.44</b>	<b>0.74</b>	<b>2.932</b> <b>(3,346)</b>	<b>0.034</b>	<b>1 &gt; 7</b>
Quedar en evidencia o en ridículo	2.57	0.82	2.41	0.76	2.46	0.73	2.34	0.67	1.387 (3,343)	0.247	
Miedo a la evaluación negativa	2.55	0.75	2.50	0.67	2.56	0.76	2.62	0.70	0.300 (3,338)	0.826	
<b>Autoeficacia académica percibida</b>											
<b>Actividades académicas de insumo para el aprendizaje</b>	<b>2.06</b>	<b>0.53</b>	<b>2.03</b>	<b>0.44</b>	<b>2.08</b>	<b>0.42</b>	<b>2.24</b>	<b>0.43</b>	<b>2.845</b> <b>(3,344)</b>	<b>0.038</b>	<b>1&lt;7;</b> <b>3&lt;7;</b> <b>5&lt;7</b>
<b>Actividades académicas orientadas a la producción</b>	<b>2.12</b>	<b>0.49</b>	<b>2.08</b>	<b>0.39</b>	<b>2.26</b>	<b>0.43</b>	<b>2.33</b>	<b>0.44</b>	<b>5.211</b> <b>(3,346)</b>	<b>0.002</b>	<b>1&lt;5&lt;7</b> <b>3&lt;5&lt;7</b>
<b>Actividades académicas de interacción para el aprendizaje</b>	<b>1.95</b>	<b>0.55</b>	<b>2.04</b>	<b>0.52</b>	<b>2.06</b>	<b>0.51</b>	<b>2.14</b>	<b>0.48</b>	<b>1.819</b> <b>(3,346)</b>	<b>0.143</b>	<b>1&lt;7</b> <b>(0.022)</b>
<b>Rendimiento académico</b>											

---

8.73	0.52	8.82	0.45	9.01	0.36	9.25	0.33	21.291	0.000	1<5<7 3<5<7
(3,332)										

---

Nota: Post-hoc interpreta sólo diferencias significativas.

*Relación entre la ansiedad social, la autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.*

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer año de estudios en la vida de un universitario cobra singular relevancia porque durante este tiempo se establecen las bases de lo que será su experiencia universitaria y su formación profesional. Su estilo de vida cambia; se expone a nuevos retos y experiencias. La dinámica universitaria le requiere interactuar socialmente con sus pares, profesores y el personal administrativo de la Universidad. De acuerdo con Beard (2011) y Navas (1997) todo estudiante universitario se enfrenta por primera vez a responsabilidades propias de su formación profesional, su desempeño académico, la administración de su dinero y el manejo de su sexualidad, entre otras situaciones.

Por lo que la vida universitaria exige que el estudiante cumpla con las demandas académicas. Se espera que participe en clase, presente informes orales, presente exámenes, realice trabajos en equipo, investigue y desarrolle destrezas y conocimientos en relación con diversas competencias, entre otras responsabilidades. Estos requiere que el estudiante se mantenga en control de sus emociones, acciones y cogniciones logrando una armonía que le permita desempeñarse de acuerdo con sus capacidades. No obstante, muchos estudiantes exhiben conductas de ansiedad ante la multiplicidad de tareas que tienen que realizar. Sin embargo, pese a todo lo anterior la ansiedad social, la autoeficacia académica y su relación con el desempeño académico ha sido aun poco reportado.

No obstante, cabe destacar que en esta investigación se encontró baja incidencia de ansiedad social (19.4%) reportada por la muestra de estudio; lo que indica que aproximadamente una quinta parte de la muestra presenta ansiedad social. Así mismo, cabe resaltar que la ansiedad generada por la interacción con desconocidos (32.29%) se manifestó en mayor medida, seguida de la ansiedad generada al interactuar con el sexo opuesto (24.3%). En lo que respecta al miedo a la evaluación negativa, se encontró que únicamente el 3.8% de los estudiantes reportaron mantener distorsiones cognitivas y creencias irracionales relacionadas con la percepción de sí mismos, su desempeño social y creencias relacionadas con ineptitud y ser evaluados desfavorablemente (Antona, 2009; Chávez y Castaño, 2008), como la preocupación de que se forme una impresión desfavorable de su persona.

Lo anterior es congruente con los resultados obtenidos respecto a la autoeficacia académica percibida, ya que el 57.4% de los estudiantes mostraron mantener altas expectativas de autoeficacia para realizar actividades académicas; así mismo, el 42% indicó que su percepción de autoeficacia es media. Esto, aunado a que la media del rendimiento académico es alta (8.93) da un primer indicio de

la relación entre las creencias que mantienen los estudiantes con relación a sus capacidades o habilidades, que influyen sobre la cantidad de ansiedad generada en situaciones que consideren difíciles, y el rendimiento académico. De manera que, si los estudiantes se juzgan capaces de organizar y realizar actividades que les permitan alcanzar el objetivo deseado, el miedo a ser evaluados negativamente será menor y su rendimiento será mayor.

De modo que, de acuerdo con los resultados encontrados, la relación entre ansiedad social y autoeficacia académica percibida resultó en una correlación moderada y negativa. Lo que indica que, a mayor ansiedad social, menor la autoeficacia académica percibida por los estudiantes, y viceversa. Esto es congruente con lo planteado en la primera hipótesis.

Así mismo, este dato da sustento a lo expresado por Bandura (1997) quien sostiene que, en situaciones de aprendizaje escolar, se presta mayor atención a la información somática transmitida por estados fisiológicos y afectivos que pueden ser interpretados como indicadores de incapacidad o destreza limitada. De manera que, la ansiedad manifestada ante la probable evaluación de los demás que se acompaña de estos síntomas convierte a la presencia de ansiedad social en una fuente que influye en la baja autoeficacia percibida en el ámbito escolar. Así mismo, fomentan una autofocalización de la atención en las cogniciones y emociones negativas, en los propios errores de comportamiento y en las mismas reacciones autonómicas; y la aprensión hacia la evaluación por parte de los demás (Bobes et al, 2003; Chávez y Castaño, 2008).

Igualmente, la interpretación y la atención focalizada en las reacciones somáticas y emociones negativas, como el miedo presente en la ansiedad social, son indicadores de ansiedad y destreza limitada que, de acuerdo con Bandura (1997), influyen en la percepción de autoeficacia. Aunado a esto, la aprensión hacia la evaluación por parte de los demás, el malestar ante las evaluaciones y la expectativa de ser evaluado negativamente por otros, forman un componente principal en la ansiedad social (Watson y Friend, 1969 en Chávez y Castaño, 2008), subyacen de la percepción que se tiene de las propias capacidades.

Es así que, las creencias de autoeficacia guardan relación con la sintomatología cognitiva de la ansiedad social que se expresa a través del miedo a la evaluación negativa conformado por numerosas creencias distorsionadas y disfuncionales relacionadas con la percepción de sí mismo y del desempeño en las situaciones sociales (Antona, 2009; Chávez y Castaño, 2008), entre las que se encuentran las creencias sobre la capacidad para producir niveles de rendimiento adecuado, relacionadas con la autoeficacia.

Por consiguiente, las creencias de baja autoeficacia influyen en las cogniciones que acompañan a la ansiedad social, el comportamiento que acompaña a estos pensamientos, generalmente evitativo, y en el aumento de los síntomas fisiológicos. De manera que, consonante a lo expresado por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000) los estudiantes con pocas expectativas tienden a mostrar sentimientos negativos sobre su capacidad, lo que facilita las cogniciones negativas referidas a las habilidades

propias, que serán evaluadas, actuando estos pensamientos como motivadores, o inhibidores, de la acción; por lo que, la ansiedad social es favorecida.

El pensamiento que las personas tienen respecto a su actuación es fundamental en la presencia de la ansiedad social (APA,2014); de manera que, los estudiantes que creen que no pueden manejar las situaciones que consideran amenazantes, incluidas aquellas que requieren de la interacción social, suelen mantener creencias de baja autoeficacia que moldean los escenarios anticipatorios que construyen, ensayan e influyen en los patrones de pensamientos que regulan su conducta académica (Bandura, 1994, 1997), lo que puede llevarlos a la evitación, que también se presenta como un síntoma de ansiedad social.

De manera específica, las correlaciones más altas entre ansiedad social y autoeficacia académica percibida en estudiantes, se encuentran entre la autoeficacia percibida en las actividades académicas de interacción para el aprendizaje y los dimensiones de ansiedad social resultando moderadas y negativas; de ellas destacan las relacionadas con la ansiedad producida por hablar en público; la expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo; quedar en evidencia o en ridículo y el miedo a la evaluación negativa.

Posiblemente esto se deba a que las creencias de autoeficacia respecto a la propia actuación, incluyendo la actuación social, dependerá del modo en cómo se interpretan y valoran diversas variables personales y situacionales (Bandura, 1997). Dicha interpretación dependerá de los determinantes previos de su conducta, como el conocimiento, la habilidad o los logros anteriores, lo que predice la conducta subsecuente de acuerdo con las creencias que las personas sostienen sobre sus habilidades y sobre el resultado de sus esfuerzos (Cartagena, 2008).

Si esta interpretación se ve influenciada por los pensamientos disfuncionales que sostienen a la ansiedad social entre los que destacan: focalizar la atención de manera acentuada sobre uno mismo con una atribución causal interna de los acontecimientos o situaciones sociales con conclusiones negativas; minimizar las propias habilidades comportamentales y filtrar la retroalimentación interpersonal de manera inadecuada con una atención desmesurada a los fallos (Antona, 2009), la interacción social se verá afectada; así como el desarrollo de la autoeficacia.

De manera que, el mantener un mayor número de pensamientos negativos en actuaciones sociales que las personas sin problemas de ansiedad social, generará una baja expectativa de autoeficacia en las actividades que involucren este contexto, y el mantener estas creencias interferirá en el desempeño social, como hablar en público, lo que a su vez fomenta el incremento y la consolidación de los pensamientos negativos y los temores relacionados con la ansiedad social.

En este punto, conviene resaltar que de acuerdo con el APA (2014) una las principales características asociadas a la ansiedad social es que los individuos que la padecen suelen ser inadecuadamente asertivos, al ser excesivamente sumisos; por lo que, las actividades que requieran de estas habilidades

sociales suelen verse afectadas, como lo son la planeación, toma de decisiones y organización al trabajar en equipo.

Por otro lado, en lo que respecta a actividades académicas orientadas a la producción, las correlaciones con la ansiedad producida por la interacción con desconocidos, la interacción con el sexo opuesto y por quedar en evidencia o en ridículo resultaron bajas y negativas; mientras que las correlaciones entre estas actividades y la ansiedad producida por hablar en público, la expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo y el miedo a la evaluación negativa fueron moderadas y negativas.

Aunque estas actividades no involucran específicamente la interacción social, estas correlaciones pueden ser explicadas por el proceso de evaluación que implica la elaboración, presentación y entrega de tareas escolares; por lo que, ser evaluado negativamente adquiere una mayor importancia. Sobre esta línea, la adecuada realización de la tarea, no va depender únicamente de las capacidades del estudiante, sino de la evaluación subjetiva que se realice de sus habilidades.

De manera que, la anticipación de errores que puedan producir críticas y desaprobación, característica asociada a la ansiedad social, genera en el estudiante autocríticas acerca de su desempeño, creencias de ineptitud, y preocupación excesiva acerca de la evaluación negativa por parte de los demás (Antona, 2009; Bobes, et al., 2003; Chávez y Castaño, 2008; Zubeidat, Fernández y Sierra, 2006); lo que impactará en la evaluación que realice el estudiante acerca de las actividades académicas que reflejen el aprendizaje efectuado.

Por otro lado, las correlaciones más bajas entre la ansiedad social y la autoeficacia académica percibida en estudiantes, se encuentran entre la autoeficacia percibida en la realización de actividades académicas de insumo para el aprendizaje y las dimensiones que componen la ansiedad social resultando en correlaciones bajas y negativas.

Como se ha hecho mención, la preocupación excesiva acerca de la evaluación negativa por parte de los demás permea en todo el proceso de aprendizaje; sin embargo, la relación con actividades como prestar atención en clase, la búsqueda de información, entre otras que posibilitan el inicio del proceso de aprendizaje, es baja debido a que en este tipo de aprendizaje no se está sometido a la evaluación directa; por lo que, estas habilidades no se ven afectadas por la ansiedad social.

Por otro lado, de acuerdo a lo planteado en la segunda hipótesis, se esperaba encontrar relación entre la ansiedad social y el rendimiento académico; esto sustentado en que la presencia de miedo excesivo y la evitación de situaciones de interacción social (Jadue,2001), así como, el temor relacionado con una serie de situaciones de desempeño social como hablar, escribir y ruborizarse ante la presencia de otras personas (Antona,2009; Zubeidat, Salinas y Sierra, 2007) impacta en el rendimiento académico de los estudiantes con ansiedad social.

Sin embargo, las correlaciones entre el rendimiento académico evaluado a través del promedio y cada dimensión que compone la ansiedad social resultaron bajas y no significativas; esto pudo ser debido a la naturaleza multicausal del rendimiento académico, que engloba distintas dimensiones, internos y externos al individuo, y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje (Gómez et al., 2011), que proceden de diversos contextos (personales, familiares, escolares y sociales); y reflejan elementos contenidos en distintos niveles (centro, docente, aula y alumno), los cuales se encuentran modulados por características de la institución, del contexto social y por sus relaciones mutuas (González et al., 2012). De manera que, el miedo a la evaluación negativa y las conductas de seguridad generadas por la ansiedad social pueden ser contrarrestadas por alguna de estas variables.

Otra explicación posible es que, en la mayoría de los estudiantes, no existe una preocupación excesiva acerca de la evaluación; por lo que, la relación entre ansiedad social y rendimiento académico no resultó significativa. Aunado a esto, los estudiantes con ansiedad social expuestos a estas situaciones temidas también pueden realizar conductas defensivas o de seguridad, a través de las cuales buscan atenuar su nerviosismo o prevenir la crítica al intentar esconder los signos de ansiedad, evitar el contacto visual, hablar poco o contestar brevemente, hablar sin pausas, pensar mucho lo que se va a decir o incluso ensayar mentalmente con gran detalle lo que se dirá o controlar continuamente lo que se ha dicho controlar (Bados, 2001a en Bados, 2015). De manera que, la utilización de estas conductas de seguridad y la habituación a este contexto pueden evitar la influencia de la ansiedad social en el rendimiento académico.

En lo referente a la relación entre autoeficacia académica percibida y rendimiento académico expuesta en la tercera hipótesis, se encontró una relación baja y positiva entre la percepción de autoeficacia para realizar actividades de insumo, producción e interacción para el aprendizaje y el rendimiento académico, lo que indica que, a mayor autoeficacia académica percibida, mayor rendimiento académico, y viceversa en los estudiantes.

Esta relación se sustenta en los procesos reguladores del éxito académico, como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje; procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001 en Ruiz, 2005).

Así mismo, las creencias de autoeficacia juegan un papel clave en la autorregulación de la motivación académica y el aprendizaje; así como, en las percepciones de los estudiantes sobre sí mismos y sobre sus capacidades (Galleguillos y Olmedo, 2017; Olivas y Barraza, 2016); por lo que, constituyen un factor importante en el rendimiento académico. Es así que, la autoeficacia académica al influir sobre las elecciones, metas propuestas, el esfuerzo y persistencia de las acciones dirigidas para lograr dichas metas (Pintrich & García, 1993; Bandura, 2000 en Contreras et al., 2005; Blanco, 2010), impacta de manera significativa en el rendimiento que muestra el alumno.

Específicamente, la elección de estrategias de aprendizaje que se llevan a cabo para seleccionar, organizar y almacenar la información adquirida, el autoconcepto, la asistencia y participación en

clase; así como, el compromiso e interés por el aprendizaje y, en consecuencia, el aprendizaje y el logro académico (Becerra, 2015; Ocaña, 2011) y la formación adecuada en hábitos de estudio (Grajales, 2002 en Cartagena, 2008) se ven influenciados por las creencias de autoeficacia que mantiene el alumno, e influyen significativamente en el rendimiento académico.

Por tanto, realizar con éxito dichas actividades y su reflejo en el rendimiento académico, ofrece al estudiante evidencias sobre sus capacidades y habilidades e incide positivamente en las creencias de autoeficacia académica. Sin embargo, esta percepción también dependerá de la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo, si ha recibido alguna ayuda, entre otras variables.

Por otra parte, las creencias de autoeficacia para realizar tareas, presentar trabajos o adaptarse al estilo de trabajo juegan un papel importante al influir en los procesos de selección de los alumnos; debido a que, las actividades se eligen en función de la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades. Además, a través de la realización de estas actividades y la interpretación de sus resultados se desarrollan las expectativas de autoeficacia y se adquieren creencias positivas relacionadas a las capacidades que se poseen para desenvolverse en el ámbito académico.

Los estudiantes con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades (Ruiz, 2005), lo que favorece la realización exitosa de actividades similares en el futuro, aumentando así el sentimiento de autoeficacia a través de los éxitos obtenidos, por el contrario, experimentar fracasos la debilita (Aquino, 2015).

Es así que las creencias de autoeficacia influyen en el comportamiento de diferentes formas y en diversos escenarios en los que se desenvuelve el alumno, entre las que se encuentran las actividades que requieran una mayor interacción; de modo que, un adecuado desarrollo de la autoeficacia promueve una mejor percepción de capacidades para interactuar dentro de un grupo, lo que favorece el desempeño óptimo en las actividades que involucran a la interacción en pro del cumplimiento de objetivos.

Aunque los resultados obtenidos manifiestan que el rendimiento académico se relaciona directamente con la autoeficacia, esta relación resultó baja lo que puede explicarse debido a la naturaleza multicausal del rendimiento académico, ya que engloba una gran capacidad explicativa de los distintos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje (Gómez et al., 2011). Además de las experiencias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza brindada, reflejando el resultado en acciones entendidas como lo que efectivamente el estudiante logra hacer con lo aprendido (Quintero y Orozco, 2013).

El último aspecto que se revisó fue identificar la existencia de diferencias significativas entre el semestre cursado por los estudiantes y cada una de las variables estudiadas. De manera que, en lo que refiere a la ansiedad social, que corresponde a la cuarta hipótesis, únicamente se encontraron

diferencias significativas respecto al semestre cursado y la ansiedad generada por la expresión asertiva de molestia, desagrado o enojo, siendo que esta última disminuye conforme avanzan los semestres.

Lo que indica que el miedo persistente y acusado ante una amplia variedad de situaciones sociales, incluyendo las académicas específicamente, que está dirigido a la evaluación negativa respecto a la propia ejecución en las situaciones sociales, por parte de las demás personas (Antona Casas, 2009; APA, 2014; OMS, 1992) se mantiene a lo largo del curso escolar. Esto puede deberse a la naturaleza de ansiedad social y a que aunque en el curso de los semestres se pueden adquirir estrategias de afrontamiento que le permitan enfrentar estas situaciones y mejoren sus habilidades comunicativas, esto no modifica el sistema cognitivo, que incluye distorsiones cognitivas y numerosas creencias irracionales relacionadas con la percepción de sí mismo, el desempeño en las situaciones sociales y ser evaluado desfavorablemente; por lo que la ansiedad social se mantiene.

Así mismo, la disminución de la ansiedad generada al expresarse asertivamente se puede explicar debido a la constante exposición a estas situaciones, en las que esta conducta es necesaria.

Por otra parte, respecto a lo expuesto en la quinta hipótesis, se encontró que la percepción de autoeficacia para realizar actividades académicas de insumo, producción e interacción para el aprendizaje aumenta conforme avanzan los semestres de la carrera.

Esto se explica a través del proceso de construcción de creencias de autoeficacia, que se basa en la interpretación que los estudiantes realicen de las experiencias de éxito, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y el estado fisiológico o emocional que le generen las situaciones académicas (Bandura, 1986 en Ólaz, 2001).

A través de los semestres los estudiantes adquieren nuevas habilidades académicas que los lleven a sus metas (Abarca et al., 2015), Así mismo, las actividades académicas proveen al estudiante experiencias diversas que le brindan información acerca sus capacidades, lo que también favorece su percepción de autoeficacia y justifica su aumento progresivo.

Es así que, si la valoración es positiva, las creencias de autoeficacia académica mejorarán e influirán en el pensamiento, las sensaciones, la motivación, la atención y el comportamiento de los estudiantes, lo que se reflejará en su compromiso para realizar labores escolares, su concentración al estudiar, y su esfuerzo para aprender.

Cabe resaltar que, la participación en clase adquiere una mayor relevancia como parte de estas actividades; debido a que, la disminución de la dificultad para salir a la pizarra, así como el agrado por la asignatura y la persistencia en la asistencia son necesarios para un mejor rendimiento académico (Alvarado y García, 1997 en García, Alvarado y Jiménez, 2000).

Por consiguiente, como menciona Camposeno (2012), son las actuaciones anteriores las que representan una fuente de información eficaz, ya que ofrecen evidencias sobre las capacidades y

habilidades del alumno, reflejándose en el reporte de evaluación lo que contribuye a consolidar la percepción que el alumno tiene de sí mismo (Quintero y Orozco, 2013).

De manera que, los logros alcanzados, a través del mejoramiento de sus habilidades, impactarán positivamente en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales en la vida académica, mejorando así su rendimiento académico. Lo que, a su vez, constituye una fuente de autoeficacia, pues permite que la percepción que tiene acerca de sus capacidades mejore conforme aumenta el rendimiento.

Así mismo, en consonancia con el resultado encontrado en la percepción de autoeficacia académica, el rendimiento académico también incrementa de manera significativa conforme avanzan los semestres de la licenciatura, lo que confirma la sexta y última hipótesis. La explicación de este suceso se puede relacionar directamente con el aumento de la autoeficacia percibida, lo que, a su vez, parece confirmar la correlación entre ambas variables.

Este aumento progresivo puede ser producto de la habituación a la dinámica de aprendizaje que permite que el alumno adquiera nuevas herramientas que le posibiliten mejorar su desempeño; ya que, conforme avanzaban en los semestres se desarrollan habilidades y actitudes, además de procesos de autorregulación emocional y conductual lo que mejoran el aprendizaje.

Es así que, las percepciones de autoeficacia ligadas a las habilidades y los logros académicos; así como, las habilidades en distintas áreas del aprendizaje, el manejo de estrategias de aprendizaje y los procesos de autorregulación influyen en el aprendizaje de los alumnos, proporcionándoles además un sentido de control personal y motivación intrínseca a largo plazo, lo que beneficia su desempeño académico (Ortega-Pierres, Palacios y García, 2010).

Después de analizar el comportamiento de la ansiedad social, autoeficacia académica percibida y rendimiento académico en este estudio se considera importante reconocer como una limitación que utilizar como criterio de inclusión únicamente a los alumnos regulares y alumnos en rezago recuperable (Adeudo de 1 o 2 materias) impidió conocer el comportamiento de estas variables en alumnos con un rendimiento académico menor y, probablemente, con menor percepción de autoeficacia; por lo que, se recomienda que para futuras investigaciones no se excluya a alumnos irregulares; más aún, se compare la presencia de las variables entre ambos grupos.

Como una sugerencia para futuros estudios se recomienda investigar el comportamiento de las variables en otras carreras que mantengan una estructura académica y un proceso de enseñanza-aprendizaje distinto con el fin de corroborar la información aquí reportada. Así mismo, es pertinente investigar los motivos que llevan al alumno a situarse en el estatus irregular con rezago recuperable con el fin de identificar que variables intervienen y favorecer su situación escolar; debido a que, de acuerdo con la muestra estudiada, perciben un nivel de medio a alto de autoeficacia académica y de rendimiento académico.

Por otra parte, para mejorar el rendimiento académico, la autoeficacia académica percibida y disminuir la ansiedad social en la población escolar estudiada, se recomienda la implementación de un programa de intervención que sea eficaz en el tratamiento de la ansiedad social. De acuerdo con la teoría, puede ser abordado desde la terapia cognitivo conductual puesto que resulta eficaz la terapia grupal en el tratamiento de esta, al combinar la reestructuración cognitiva con la exposición en la terapia de grupo (Luterek et al., 2003 en Camilli & Rodríguez, 2008). Así mismo, se recomienda enfatizar en el entrenamiento en habilidades sociales y técnicas de relajación que permitan regular la ansiedad experimentada, en pro de adquirir un comportamiento habilidoso en situaciones sociales y la reducción significativa de la interferencia producida en el contexto escolar por la ansiedad social. Asimismo, es importante enfatizar en actividades donde los estudiantes empleen diferentes estrategias de aprendizaje y desarrollen a su vez el hábito de la autoevaluación, lo que tendrá como resultado el aumento de la autoeficacia en los estudiantes.

El mantener creencias de alta autoeficacia impactará positivamente en la realización de estas actividades beneficiará el desempeño académico del alumno, considerando tal rendimiento no solo como las notas de aprobación, sino como lo que realmente el alumno puede hacer con lo aprendido; por lo que, impactará de manera favorable en los distintos ámbitos de su vida.

En síntesis, en esta investigación se encontró que los estudiantes de pregrado de la FES Zaragoza, poseen un nivel alto y medio de autoeficacia académica percibida, lo que es congruente con la baja incidencia de ansiedad social reportada y el alto rendimiento académico que prevalece en la muestra. De manera que, las creencias que mantienen los estudiantes en relación a sus habilidades y capacidades favorecen la disminución de la ansiedad social; asimismo, el miedo intenso y persistente a las situaciones sociales o actuaciones en público disminuye la percepción de autoeficacia académica. Esta relación impacta en el rendimiento académico; debido a que si se mantienen altas expectativas de autoeficacia en este contexto, el rendimiento académico aumentará y viceversa.

Finalmente, este estudio resulta relevante, ya que indaga y confirma la relación entre ansiedad social y autoeficacia académica percibida que ha pasado desapercibida al ser poco estudiada. De manera que, traza una posible línea de investigación en función del impacto que tiene una variable sobre la otra y su influencia sobre el desempeño académico. Además, se confirmó la relación existente entre autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico y su movimiento en conjunto a través de la trayectoria escolar, al aumentar de manera coordinada.

## **7. REFERENCIAS**

Abarca, M., Gómez, M. y Covarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2). Recuperado de: <https://journals.epistemopolis.org/index.php/educacion/article/view/593>

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5) (5ª ed.). Arlington: VA.

Antona, C. C. J. (2009). *Fobia social: Evaluación y tratamiento*. México: Trillas.

Aquino, A. (2015). Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento Académico de los estudiantes de primer ingreso, de la licenciatura en Nutrición del Campus Central de la Universidad Rafael Landívar en el curso de Estrategias De Razonamiento (CFI). (*Tesis de Posgrado*) Guatemala.

Archibaldo B. M., González B. F. & Castillo N. Á. (2015). Escala de miedo a la evaluación negativa versión breve (BFNE): propiedades psicométricas en muestras clínicas y de universitarios en México. *Acta Colombiana de Psicología*, 18,69-77. Recuperado de: [https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas\\_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/143/184](https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/143/184)

Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad [en línea]. *Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación*. España, 1-17.

Bados, L. A. (2015). *Fobia social: naturaleza, evaluación y tratamiento*.

Baeza, V. C. (2007). Tratamientos eficaces para el Trastorno de Ansiedad Social. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 1 (2), 127-138. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4396/439642479004.pdf>

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), 1-30.

Barraza, A., Ortega, F., y Ortega, M. (2011). Expectativas de autoeficacia académica y género. Un estudio en educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 1 (2), 58-67.

Barrios, M. I. & Frías, M. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25, 63-82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/804/80444652005.pdf>

Becerra, C. (2015) Motivación de logro escolar, autoeficacia académica, estilo atribucional académico y rendimiento escolar de estudiantes de Bachillerato. (*Tesis de grado*) México: Facultad de Psicología. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412015000300006&script=sci\\_arttext&lng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412015000300006&script=sci_arttext&lng=en)

Beard, C. (2011). Cognitive bias modification for anxiety: current evidence and future directions. *Expert Review of Neurotherapeutics* 11(2), 299-311. doi: 10.1586/ern.10.194

Bertoglia R. L. (2005). Ansiedad y rendimiento en adolescentes escolares: una alternativa de acción. *Psicoperspectivas*, IV (1), 27-32. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/22/22>

Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, v. 16, n. 1, p. 1-28. Recuperado de: [https://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_2.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.pdf)

Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J., F., y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023105011.pdf>

Bobes, J., Basarán, M. T., Bousoño, M., García-Portilla, M. P., y Sainz, P. A. (2003). Trastorno de ansiedad social: actualización clínica y Terapéutica. *Salud mental: Atención Primaria*, 6, 1-8. Recuperado de: [https://www.unioviado.es/psiquiatria/wp-content/uploads/2017/03/2003\\_Bobes\\_Trastorno.pdf](https://www.unioviado.es/psiquiatria/wp-content/uploads/2017/03/2003_Bobes_Trastorno.pdf)

Caballo, V. E., Andrés V. y Bas, F. (2002) Fobia social. En Caballo, V. E. (Dir.). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos: Trastornos por ansiedad, sexuales, afectivos y psicóticos*. (Vol. 1, pp.25-87) Madrid: Siglo XXI.

Caballo, V. E., Olivares, J., López-Gollonet, C., Irurtia, M. J. y Rosa, A. I. (2003). Una revisión de los instrumentos para la evaluación de la fobia social: algunos datos empíricos. *Psicología Conductual*, 11(3), 539-562.

Caballo, V. E., Salazar I. C, Irurtia M. J., Olivares P. y Olivares J. (2014) Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 401-422. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Vicente\\_Caballo/publication/269762295\\_Relacion\\_de\\_las\\_habilidades\\_sociales\\_con\\_la\\_ansiedad\\_social\\_y\\_los\\_estilostrastornos\\_de\\_la\\_personalidad/links/5517bfb40cf2d70ee278dba5/Relacion-de-las-habilidades-sociales-con-la-ansiedad-social-y-los-estilos-trastornos-de-la-personalidad.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vicente_Caballo/publication/269762295_Relacion_de_las_habilidades_sociales_con_la_ansiedad_social_y_los_estilostrastornos_de_la_personalidad/links/5517bfb40cf2d70ee278dba5/Relacion-de-las-habilidades-sociales-con-la-ansiedad-social-y-los-estilos-trastornos-de-la-personalidad.pdf)

Caballo, V. E., Salazar, I. C., Robles, R., Arias, B., Irurtia, M. J., y Equipo de investigación CISO-A México. (2016) Validación del Cuestionario de Ansiedad Social para adultos (CASO) en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(1), 30-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243056043004.pdf>

Camilli, C. R., y Rodríguez, A. (2008). Fobia social y terapia cognitivo-conductual: definición, evaluación y tratamiento. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8(1), 115-137. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3622427>

Camposeno, F. de M., (2012) La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. (*Tesis de Doctorado*) Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>

Canto, J. (1998). Autoeficacia y educación. *Nueva época*, 2 (4), 45 – 53. Recuperado de: <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142/pdf>

Carrasco, M., y Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 323-332. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=727>

Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>

Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>

Chacón, C. (2006) Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*. No 15, pp. 44-54.

Chávez-León, E. (2015) A propósito del tratamiento del Trastorno de Ansiedad Social (Fobia Social). *Asociación Psiquiátrica Mexicana: Psiquiatría*, 5-7.

Chávez, L. y Castaño, C. (2008). Validación de las escalas de evitación, ansiedad social y temor a la evaluación negativa en población colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 65-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79811207.pdf>

Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 47(1) 91-108. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>

Edel N. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/551/55110208/>

Escobar, Y. y Zambrano, D. (2015) Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia general (Baessler y Schawarzer, 1996) en una muestra de adolescentes de San Juan de Pasto. Recuperado de: <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/90702.pdf>

Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista colombiana de psicología*, 22(1), 75-89.

Galicia-Moyeda, I.X.; Sánchez-Velasco, A., y Robles-Ojeda, F.J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500.

Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: Un estudio metodológico y correlacional en escolares. *REIDOCREA*, 6(14), 156-169. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación vol.31, n.1*, 43-63. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>

Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798005.pdf>

García, M., Alvarado, J., y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12 (Su2), 248-525. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/558.pdf>

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteaquedo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 61-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736005.pdf>

García-Coll, C., Kagan, J., y Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child Development*, 55, 1005-1019.

Gaxiola, J. C., González, S., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v22n2/v22n2a02.pdf>

Gómez D, Oviedo R. & Martínez E. I. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Educación y Humanidades*. 5 (2): 90-97. Recuperado de: [http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores que influyen en el rendimiento académico o del estudiante universitario.pdf](http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores%20que%20influyen%20en%20el%20rendimiento%20academic%20o%20del%20estudiante%20universitario.pdf)

González, C., Caso, J., Díaz-López, K. y López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2). Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21987>

Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.

Echeverría, O. E. y Salaberría, I. K. (1999). Tratamientos de la ansiedad social, tratamiento cognitivo conductual. En Bobes, G. J., González G.-P. M. P., Sáiz, M. P. A. & Bousoño, G. M. (Ed.), *Abordaje actual del trastorno por ansiedad social* (pp. 97-112). Barcelona: MASSON.

Hernández-Pozo, M. R., Araújo, V., Coronado, O. & Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 13-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79811102>

Hernández L. F. y Barraza, A. (2013) Rendimiento Académico y Autoeficacia Percibida. Un estudio de caso. Instituto Universitario Anglo Español. *Red Durango de Investigadores Educativos*.

Jadue, J. G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos* (27), 111-118. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513844008.pdf>

López M., (2018). Niveles de ansiedad y rendimiento académico de los estudiantes de la escuela académica profesional de psicología de la facultad de ciencias de la salud de la universidad Norbert Wiener. (*Tesis de maestría*) Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Marín, A., Martínez, J., y Ávila J. (2015) Detección de sintomatología de ansiedad social y factores asociados en adolescentes de Motul, Yucatán, México. *Biomed*, (26) 23- 31. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/revbio/bio-2015/bio151d.pdf>

Medina-Mora, M.E., Borges, G., Benjet, C., Lara, M. C., Rojas E., Fleiz, C.,... Aguilar-Gaxiola, S. (2009) Estudio de los trastornos mentales en México: Resultados de la encuesta mundial de la salud En Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2009). *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: OPS.

Montes, I. & Lerner, J. (2011). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. *Perspectiva cuantitativa*. Grupo de Estudios en economía y empresa, 1 -139

Moreno Méndez, J., & Escobar Altare, A., & Vera Maldonado, A., & Beltrán Saavedra, D., & Castañeda Maldonado, I. (2009). Asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares. *Psychology. Avances de la disciplina*, 3 (2), 109-130. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531004.pdf>

Moreno, G. P., & Méndez C., F., y Sánchez, M. J. (2000). Eficacia de los tratamientos cognitivo-conductuales para la fobia social: una revisión meta-analítica. *Psicothema*, 12 (3), 346-352.

Navarro, L. (2003). La autoeficacia en el contexto académico. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=341>

Navas, J. (1997). Como tomar decisiones y solucionar problemas racionalmente. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas

Ocaña, F. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación educativa* [en línea], 15 (27), 165-179. Recuperado de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv\\_educativa/2011\\_n27/a11v15n27.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a11v15n27.pdf)

Ólaz, F. (2001). La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional. (*Tesis de pregrado*). Facultad de Psicología, Argentina. Recuperado de: <https://docplayer.es/145609-La-teoria-social-cognitiva-de-la-autoeficacia-contribuciones-a-la-explicacion-del-comportamiento-vocacional.html>

Olivares, R. J., Piqueras, J. A., y Rosa, A.I. (2006). Características sociodemográficas y psicológicas de la fobia social en adolescentes. *Psicothema*, 18, 207-212.

Olivas, A. y Barraza, A., (2016) *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la Ciudad de Durango*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992), *CIE-10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripción clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Méditor.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2009). *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: OPS.

Ortega-Pierre, J; Palacios, R & García, J. (2010). *Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Autoeficacia Escolar (EEAE) para Adolescentes Mexicanos*. Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021, Buenos Aires, República de Argentina.

Quintero, M. A., Pérez, E., & Correa, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades (SOCIOTAM)*, 19(2), 69-91. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415854004.pdf>

Quintero, M. & Orozco, G. (2013). El Desempeño Académico: una Opción para la Cualificación de las Instituciones Educativas. *Plumilla Educativa*, Núm.12, 93-115. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756664>

Robles, G. R., Espinosa, F. R. A., Padilla, G. A. C., Álvarez, R. M. A. y Páez A. F. (2008). Ansiedad social en estudiantes universitarios: Prevalencia y variables psicosociales relacionadas. *Psicología Iberoamericana*, 16(2), 54-62. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/1339/133920328008/>

Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 1-16

Sánchez, M. J., Rosa, A.I. y Olivares R. J. (2004). El tratamiento de la fobia social específica y generalizada en Europa: Un estudio meta-analítico. *Anales de Psicología*, 20 (1), 55-68. Recuperado de: <https://www.um.es/metaanalysis/pdf/7079.pdf>

Sanjuán, P., Pérez, A. M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, (2), 509-513. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/615.pdf>

Schneier, F. R. (2003). Social Anxiety Disorder: Is Common, Underdiagnosed, Impairing, And Treatable. *BMJ: British Medical Journal*, 327(7414), 515-516.

Sierra, J. C., Zubeidat, I., y Fernández, P. A. (2006). Factores asociados a la ansiedad y fobia social. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 6(2), 472-517. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482006000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482006000200010)

Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61 (224), 5-32.

Torres, L. E. & Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.

Zubeidat, I. (2005). Evaluación de las características de la ansiedad social específica y generalizada en jóvenes. (*Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España*). Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/15467715.pdf>

Zubeidat, I., Fernández P. A. y Sierra, J. C. (2006). Ansiedad y Fobia Social: Revisión de los autoinformes más utilizados en población adulta e infanto-juvenil. *Terapia Psicológica*, 24, 71-86. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/785/78524108/>

Zubeidat, I., Salinas, J. M., y Sierra, J. C. (2007). Escala de Miedo a la Evaluación Negativa y Escala de Evitación y Malestar Social: fiabilidad y validez en una muestra de adolescentes españoles. *Clínica y Salud*, 18(1), 57-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1806/180613874005.pdf>